

INNOVATION IN DER SCHULE

Möglichkeiten und Grenzen von Reformen im Unterricht

Friederike Schulze

München 1985

**INNOVATION IN DER SCHULE - Möglichkeiten und Grenzen von
Reformen im Unterricht**

**Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der
Ludwig-Maximilian-Universität zu München**

vorgelegt von

**Friederike SCHULZE
aus Heldenstein**

München 1984

Referent: Prof. Dr. Hans Schiefele
Korreferent: Dr. habil. Karl Haußer

Tag der mündlichen Prüfung: 18. 4. 1985

LEBENS LAUF

Am 23. Mai 1951 wurde ich als Tochter des Volksschullehrers Friedrich Lehmann und seiner Frau Lieselotte, geborene Rupp-
rich, in München geboren. Von 1957 bis 1961 besuchte ich die Volksschule in München. 1961 trat ich an das städtische Theodolinden-Gymnasium in München über. 1966 wechselte ich an das Gymnasium der Armen Schulschwestern in München, wo ich 1970 das Abitur bestand. Im Wintersemester 1970 immatrikulierte ich mich an der Pädagogischen Hochschule der Universität München in München-Pasing. Im Sommersemester 1973 legte ich mit Erfolg die 1. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ab. Meinen Vorbereitungsdienst absolvierte ich in der Hauptschule in Ampfing. 1976 legte ich dann ebenfalls mit Erfolg die 2. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ab und versah meinen Dienst bis 1978 weiterhin in der Hauptschule in Ampfing. Ab dem Schuljahr 1978/79 wurde ich an die Grundschule in Heldenstein versetzt. 1979 erfolgte meine Übernahme in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit. 1980 ließ ich mich für 4 Jahre vom Schuldienst beurlauben.

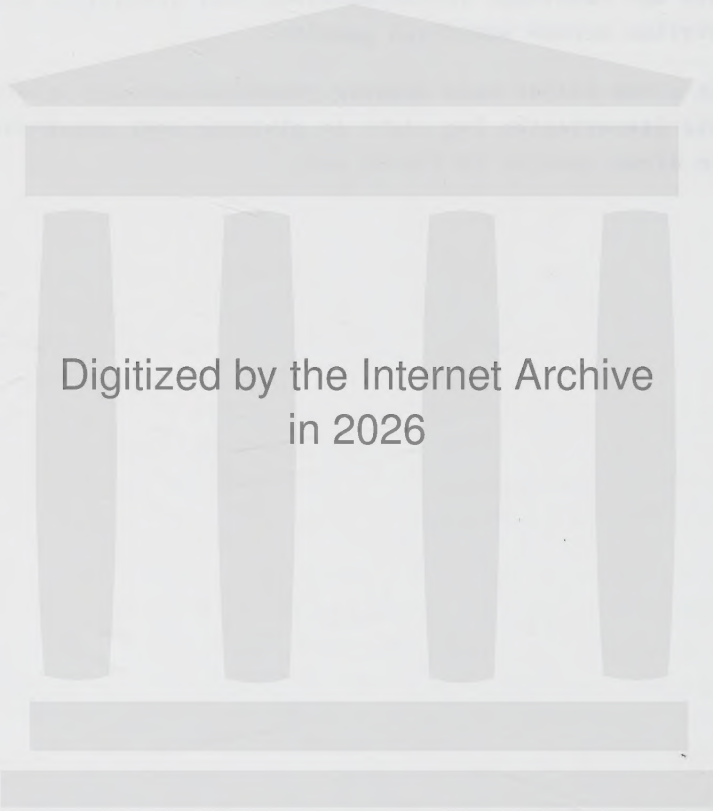
Ich immatrikulierte mich im Wintersemester 1980 an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität in München und begann das Studium der Pädagogik, Psychologie und Theologie mit dem Studienziel der Promotion. Ab dem Schuljahr 1984/85 trat ich den Schuldienst wiederum in der Grundschule in Heldenstein an.

Vorliegende Dissertation ist unter der Leitung von Prof. Dr. Hans Schiefele entstanden. Die mündliche Prüfung möchte ich bei folgenden Dozenten ablegen:
Pädagogik: Prof. Dr. H. Schiefele,
Psychologie: Prof. Dr. R. Oerter,
Theologie: Prof. Dr. J. Gründel.

ERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit, daß vorliegende Dissertation in allen Teilen selbständig gefertigt ist und keine Hilfsmittel und Schriften, als die in der Arbeit angegebenen, benutzt wurden. Die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen wurden kenntlich gemacht.

Es wurde bisher kein anderer Promotionsversuch unternommen. Die Dissertation lag nicht in gleicher oder abgeänderter Form in einem anderen Verfahren vor.



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554828_0012

INHALTSVERZEICHNIS

0.	PROBLEMSTELLUNG UND BEGRÜNDUNG DES METHODISCHEN VORGEHENS	1
1.	INNOVATIONSWIDERSTÄNDE IM UNTERRICHT - AUF DER SUCHE NACH DEN GRÜNDEN	4
1.1	DIE GEGENWÄRTIGE SITUATION DES UNTERRICHTS VOR DEM HINTERGRUND SCHULISCHER REFORMEN	4
1.2	DIE "MISSRATENE" REFORM DES UNTERRICHTS - VORLÄUFIGE DEUTUNGSVERSUCHE ZUR PROBLEMLAGE	6
2.	ANALYSERAHMEN DES INNOVATIONSBEGRIFFS	17
2.1	DIE HERKUNFT DES INNOVATIONSBEGRIFFS	17
2.2	INNOVATIONSFORSCHUNG UND -THEORIE	18
2.3	DIE BEDEUTUNG DES BEGRIFFS INNOVATION - EINIGE DEFINITIONSVERSUCHE	19
2.4	ANALYSEEBENEN	20
2.4.1	Phasen des Innovationsprozesses	20
2.4.2	Innovationsträger	22
2.4.3	Innovationsstrategien	24
2.5	DIE ORGANISATION ALS BEDINGUNGSSYSTEM VON INNOVATIONEN	28
2.5.1	Innovationen unter makrosoziologischem und mikrosoziologischem Aspekt	28

2.5.1.1	Die Organisation zwischen Anpassung und Veränderung	30
2.5.1.2	Organisationsstrukturen und ihre Auswirkung auf die Innovationsfähigkeit	32
2.6	INNOVATIONSWIDERSTÄNDE IM ORGANISATORISCHEN UND PERSONELLEN BEREICH	33
2.6.1	Organisationsbedingte Innovationswiderstände	34
2.6.2	Der Mensch als Initiator, Agent und Übernehmer von Innovationen	36
2.7	STRATEGISCHE MÄNGEL ALS INNOVATIONSHEMMENDE FAKTOREN	39
2.7.1	Mangelhafte Partizipation von seiten des "client systems"	39
2.7.2	Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis und die Notwendigkeit einer integrierten Fortbildung	40
2.7.3	Gestörtes Kommunikations- und Informationssystem	41
2.8	ZUSAMMENFASSUNG UND FOLGERUNGEN	43
3.	DIE ORGANISATION DES SCHULSYSTEMS ALS BEDINGUNGSRAHMEN VON INNOVATIONEN IM UNTERRICHT	46
3.1	DAS SCHULSYSTEM UNTER MAKRO- UND MIKRO-SOZIOLOGISCHEM ASPEKT	49
3.1.1	Die Organisation Schule als Institution der Gesellschaft	49

3.1.1.1	Die Funktion der Schule zwischen Reproduktion und gesellschaftlichem Wandel	51
3.1.1.2	Das Schulsystem als Zielobjekt pluralistischer Einflußnahme gesellschaftlicher Gruppen	56
3.1.2	Der mikrosoziale Bereich der Schule unter dem Einfluß äußerer und innerer organisatorischer Gegebenheiten	65
3.1.2.1	Die Auswirkung makrostruktureller Gegebenheiten auf innerschulische Prozesse	65
3.1.2.2	Die Interaktion der Lehrer mit den Schülern	68
3.1.2.3	Die Kooperation der Lehrer untereinander	71
3.1.2.4	Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern	75
3.2	INNOVATIONSWIDERSTÄNDE IM ORGANISATORISCHEN UND PERSONELLEN BEREICH DES SCHULSYSTEMS	78
3.2.1	Organisationsbedingte Innovationswiderstände	78
3.2.1.1	Die hierarchische Struktur des Schulsystems als einschränkende Bedingung für Innovationen	78
3.2.1.2	Pluralistische Einflüsse als einschränkende Bedingungen für Innovationen	81
3.2.2	Der Lehrer als Initiator, Agent und Übernehmer von Innovationen unter dem Einfluß organisatorischer Bedingungen	83
3.2.2.1	Zusammenfassung und Folgerungen	94
3.2.3	Strategische Mängel bei schulischen Reformen als innovationshemmende Faktoren	96
3.2.3.1	Die mangelnde Partizipation von Lehrern bei schulischen Reformen	96
3.2.3.2	Die Nichtbeachtung makrosoziologischer Bedingungen	100

3.2.3.3	Das Professionalisierungsdefizit von Lehrern bei der Initiierung und Durchsetzung von Innovationen	102
3.2.3.4	Kooperations- und Kommunikationsstörungen der Lehrer untereinander	105
3.2.3.5	Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis	107
3.3	ZUSAMMENFASSUNG UND FOLGERUNGEN	111
4.	DER UNTERRICHT ALS ZENTRUM SCHULISCHER REFORMEN	115
4.1	DAS VERHÄLTNIS VON INNERER UND ÄUSSERER SCHULREFORM	125
4.2	BEDINGUNGSFAKTOREN VON INNOVATIONEN IN SCHULE UND UNTERRICHT - AUFGEZEIGT AN FALLBEISPIELEN AUS DER SCHULISCHEN PRAXIS	134
4.2.1	Kriterien für die Auswahl der Projekte	135
4.2.2	Zielsetzung und Bedeutung unterrichtszen-trierter Innovationsprojekte	138
4.2.3	Maßstäbe für die Beurteilung der Projekte	140
4.2.4	Darstellung und Analyse ausgewählter pra-xisorientierter Reformprojekte	151
	1. Das Marburger Grundschulprojekt	151
	2. Der Grundschulversuch Gerlingen	167
	3. Das Doppelstufenkonzept der Hauptschu-le Aldenhoven	174
4.3	SCHLUSSFOLGERUNGEN	183
5.	ABSCHLIESSENDE DISKUSSION	185

0. PROBLEMSTELLUNG UND BEGRÜNDUNG DES METHODISCHEN VORGEHENS

Schule befindet sich in ständigem Wandel, wie ein Blick auf die Geschichte des deutschen Schulwesens beweist. Der Weg von den privilegierten Kloster- und Stiftschulen des Mittelalters, den preußischen Gymnasien über die auch niederen Schichten zugänglichen Schreib- und Leseschulen des 14. Jahrhunderts, die vorwiegend der Lehre des Katechismus dienenden evangelischen Volksschulen Luthers, und die preußischen Elementarschulen zum modernen Schulwesen der heutigen Bundesrepublik war lang und voller Hindernisse (vgl. Neuer Brockhaus 1959, 547).

Das allgemeinbildende Schulwesen, wie es sich derzeit in der Bundesrepublik darstellt, hält sich zugute, differenzierte, den Anforderungen einer modernen demokratischen Gesellschaft entsprechende Lerninhalte mit Hilfe von den neuesten pädagogischen und psychologischen Erkenntnissen folgenden Methoden zu vermitteln.

Ebenso scheint nun endlich die Forderung nach Chancengleichheit für alle Schichten durch den freien und kostenlosen Zugang zu sämtlichen Schularten einschließlich den Hochschulen verwirklicht. Ist die Schule von heute mit der Art und Weise ihres Unterrichts aber tatsächlich so fortschrittlich und den Grundprinzipien eines demokratischen Staates angemessen?

Die gegenwärtige Unterrichtssituation läßt Zweifel entstehen. Unterricht scheint nicht nur weit hinter den Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft, sondern u.a. auch hinter den Zielen der groß angelegten Schulreformen der letzten beiden Jahrzehnte zurückzubleiben. Das Vorherrschen eines durch Lehrervortrag bestimmten Frontalunterrichts, der Noten- und Prüfungsdruck, die Diskriminierung und Selektierung Leistungsschwacher, eine Strafpraxis, die außer der

gesetzlich verbotenen Prügelstrafe ein breites Spektrum von Sanktionstechniken enthält (vgl. Tausch/Tausch 1971⁶, Bauer, W. 1980, Engelhardt, M.v. 1982) sind nur einige Beispiele. Weder die vom Staat erlassenen Reformen, noch die von der Erziehungswissenschaft proklamierten Reformvorschläge (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970) konnten einen durchschlagenden Erfolg erzielen. Nach wie vor wird im Alltagsunterricht der Status quo reproduziert.

Die geringe Durchsetzungskraft von schulischen Reformbestrebungen im Unterricht stellt das Hauptproblem dieser Arbeit dar. Das weitgehende Scheitern der großen Reformen, wie die Einführung der Gesamtschule und die Curriculumrevision, wie es in der Literatur schon vielfältig dargestellt wurde (A. Flitner 1977, H.G. Rolff 1980) ist, um Mißverständnissen vorzubeugen, nicht Gegenstand der Analyse, sondern dient lediglich als eine der Rahmenbedingungen.

Die Gründe für die unzulängliche Innovierung des Unterrichts allein in den Bedingungen der Unterrichtssituation zu suchen, wie es bisher häufig geschehen ist, hieße voreilige und kasuistische Schlußfolgerungen zu ziehen. Eine Bedingungsanalyse von Annahme und Durchsetzung von Innovationen erfordert gleichzeitig eine theoretische Erforschung der Eigengesetzlichkeit von Innovationen.

Da eine spezifisch auf schulische Reformen ausgerichtete Theorie nicht zur Verfügung steht, muß auf die vorwiegend der Betriebswirtschaft entstammenden Innovationstheorien zurückgegriffen werden.

Da die unzulängliche Übernahme und Durchführung von Innovationen im Mittelpunkt der Analyse steht und nicht Schulreformen an sich, müssen aus der theoretischen Grundlegung Faktoren gewonnen werden, die Bedingungen von Widerständen bei der Übernahme durch Gruppen im unmittelbaren Handlungsfeld aufzeigen. An Hand solcher Faktoren können dann Gegebenheiten in- oder außerhalb des Unterrichts aufgezeigt werden, die Innovationen fördern oder hemmen.

Ob die betriebswirtschaftlich ausgerichteten Innovations-
theorien einer Analyse von Innovationsbedingungen in der
Schule genügen, muß sich erst erweisen. Neben der Begrün-
dung von Innovationswiderständen sollen aus der Darstellung
innovationstheoretischer Gesichtspunkte und der danach beur-
teilten und analysierten Unterrichtsverhältnisse, Möglich-
keiten effektiver Veränderungen im Unterricht aufgezeigt
werden, wobei die Darstellung von bisherigen Versuchen aus
Schule und Unterrichtspraxis und ihre kritische Betrachtung
die theoretischen Annahmen stützen und verdeutlichen sollen.

1. INNOVATIONSWIDERSTÄNDE IM UNTERRICHT - AUF DER SUCHE NACH DEN GRÜNDEN

Während in früheren Zeiten der Lehrer in Methode und Gestaltung des Unterrichts sich weitgehend selbst überlassen war, versucht die Erziehungswissenschaft in den letzten Jahrzehnten durch eine mit Vehemenz vorangetriebene Forschung, durch Erprobung von neuen, ständig wechselnden Methoden und Unterrichtsinhalten, dem Schulunterricht zu mehr Effektivität zu verhelfen, wobei die zugrundeliegenden Ziele dieses Bemühens uneinheitlich sind. Einesteils kommt damit die Absicht zum Tragen, schulisches Lernen humaner zu gestalten, um damit den Hauptzielen unserer gesellschaftlichen Grundordnung Emanzipation und Mündigkeit näher zu kommen, andererseits steht aber auch ein für unsere 'spätkapitalistische' Gesellschaft typisches Leistungsdenken im Hintergrund, dessen Ziel es ist, Lernleistung zu verbessern und den wachsenden Anforderungen der Industriegesellschaft gerecht zu werden.

1.1 DIE GEGENWÄRTIGE SITUATION DES UNTERRICHTS VOR DEM HINTERGRUND SCHULISCHER REFORMEN

Reformen werden entweder verbindlich vom Staat in Form sich ständig ändernder Curricula oder als allgemeine pädagogische Erkenntnisse unter den Berufserziehern verbreitet. Eine Fülle neuer Lerninhalte wie Englisch, Arbeits- und Soziallehre in der Hauptschule, Mengenlehre, Sachunterricht, Musik und Bewegung in der Grundschule sowie Sexualkunde wurden in die Lehrpläne integriert. Vieles wurde in der Unterrichtspraxis nur unzulänglich vermittelt, wie Englisch und

die Mengenlehre, oder kam auf halbem Wege ganz zum Erliegen. Die Folge davon war eine ständige Revision der Lehrpläne, Inhalte und Methoden wurden geändert, z.B. die Mengenlehre zur neuen Mathematik, der Sachunterricht gewann wieder an Kindorientierung, Englisch ist nicht mehr für alle Hauptschüler Pflicht, und die Sexualkunde, geraume Zeit aus den Lehrplänen verschwunden, ist inzwischen wieder eingeführt (vgl. Bittlinger 1980, 14f.).

Dies soll nun freilich nicht heißen, daß gegen eine Flexibilität der Curriculumgestaltung etwas einzuwenden wäre, im Gegenteil, sie ist den Bedürfnissen einer sich wandelnden Gesellschaft in gewissem Maße sicher angemessen. Die ständigen 'Wechselbäder' innerhalb der Bildungsplanung stiften jedoch Verwirrung und verbreiten Unsicherheit nicht nur bei den Lehrern, sondern auch bei Schülern und Eltern.

Ein prüfender Blick auf die derzeitige Unterrichtssituation zeigt, daß die z.T. groß angelegten Reformen der letzten beiden Jahrzehnte letztlich in der Praxis nichts geändert haben. Im Gegenteil, der Leistungsdruck und das Konkurrenzdenken der Schüler untereinander verschärften sich, stetig anwachsend von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe. Auch der Ruf nach der Wiedergewinnung des Erzieherischen - häufig mißverstanden als Methode zur verschärften Disziplinierung - in Wirklichkeit aber gedacht als Möglichkeit zur Humanisierung von Schule und Unterricht innerhalb der personalen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern (Aurin 1977, Heitger 1981) hat demgemäß Berechtigung. Allerdings liegt in dieser Forderung die Gefahr einer Gegenreform, die einerseits unbestreitbare Verdienste der alten Reform - wie beispielsweise die Schärfung des Blicks für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge - zunichte machen könnte.

Andererseits besteht durchaus die Möglichkeit, daß eine solche neue Reform die Praxis wiederum nicht erreicht, solange nicht die Fehler der alten aufgedeckt und Schlüsse daraus gezogen wurden.

1.2 DIE "MISSRATENE" REFORM DES UNTERRICHTS - VORLÄUFIGE DEUTUNGSVERSUCHE ZUR PROBLEMLAGE

Schulreformen, die die Organisation von Unterricht nicht erreichen, müssen - wenigstens zum Teil - als gescheitert angesehen werden. Dazu bedarf es einer Begründung:

Zuvor möchte ich jedoch, um Unklarheiten zu vermeiden, betonen, daß innerhalb der vorliegenden Analyse von Unterrichtsreformen eine Verbindung zur gesamten Bildungsreform der letzten beiden Jahrzehnte nur in einigen Berührungspunkten besteht. Das Scheitern oder Mißlingen der großen Schulreform aufgrund von Fehleinschätzung gesellschaftlicher Bedingungen ist nicht Gegenstand der Untersuchung (z.B. Flitner, A. 1977, Rolf 1980).

Ebenso sollen die durchaus bestehenden Verdienste der Bildungsreform für den Unterricht, wie die Verbreitung eines gewandelten Begabungsbegriffs und die daraus resultierende größere Durchlässigkeit zu höheren Schulabschlüssen auch im dreigliedrigen Schulsystem durch die Einführung der Orientierungsstufe, Abschaffung der Aufnahmeprüfungen, Ausbau und Förderung des Zweiten Bildungsweges, nicht geleugnet werden. Eine größere Chancengerechtigkeit konnte dadurch sicher erreicht werden.

Im folgenden stehen nur noch Innovationen im Unterricht sowie die bestehenden Hindernisse und Möglichkeiten im Mittelpunkt der Analyse. Inwieweit dabei das Umfeld des gesamten Schulsystems und der gesellschaftlichen Bedingungen Beachtung finden müssen, kann sich erst im Laufe einer Analyse erweisen.

Was macht Unterricht so bedeutsam?

Unterricht ist das Instrument schulischer Sozialisation, neben der Familie wichtigster Faktor des Eingliederungsprozesses Heranwachsender in die Gesellschaft (Fend 1974 u. 1980,

Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, 10). Neben den gesellschaftlichen Aufgaben der Selektion und Qualifikation, hat der Unterricht v.a. kulturelle Werte, soziale Kompetenzen, kritisches Bewußtsein, Fähigkeit zum demokratischen Denken und Handeln zu vermitteln.

Schulreform erweist sich daher in erster Linie an der Verbesserung von Unterricht, und es kann kein Zweifel bestehen, daß dabei der Lehrer eine entscheidende Rolle spielt.

Da Unterrichtsziele nicht losgelöst von Erziehungszielen, entgegen anderslautender Theorien (z.B. Gamm 1970), betrachtet werden können, ist das Verhalten des Lehrers innerhalb der Interaktionssituation des Unterrichts für den Schüler von großer Bedeutung (Geißler 1980, 440, Ipfling 1981, 24, Wagner-Winterhager 1982, 261, Pause 1970, 1357, Brezinka 1981², 98).

Auch ist die Bedeutung, die den verschiedenen Organisationen der Schule zukommt, verschwindend gering, verglichen mit dem Einfluß, den die einzelnen Lehrer auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler im sozial-emotionalen Bereich nehmen können (Reinert/Heyder 1981, 104).

Aus seiner Schlüsselstellung für die Gestaltung von Unterricht wird der Lehrer somit zum wichtigsten Faktor bei der Übernahme und der Weiterverbreitung von Innovationen.

"Schulreform kann nur wirksam werden, wenn sie von Menschen getragen wird, die in und mit der Schule zu tun haben..." schreibt beispielsweise K. Singer (1981, 256). Auch Muth bezeichnet den Lehrer als 'wichtigsten Träger fortschreitender Schulreform' (zit. nach Susteck 1975, 7). Nach den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates sind Innovationen zu einem 'besonderen Aspekt' des Lehrerberufs geworden und gehören zu den wichtigsten Aufgabenbereichen (Deutscher Bildungsrat 1970, 220).

Die Bedeutung des Lehrers als 'Schlüsselfigur' unterrichtlicher Reformen legt den Schluß nahe, Erklärungen für den Verlauf von Reformen immer auch im Wirken der Lehrer zu suchen.

Vielfach ist dies in der einschlägigen Literatur auch gesehen, wobei folgende Interpretationen zu finden sind.

- Lehrer zeichnen sich durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale aus, die zu innovativem Handeln nicht befähigen.
- Lehrer besitzen im allgemeinen 'konservative Einstellungen', die sie im Laufe der beruflichen Sozialisation erworben haben.
- Lehrer haben innovationsfeindliche Einstellungen durch die Ambivalenzen der an sie gestellten Rollenerwartungen.

Zu den drei aufgeführten Punkten möchte ich einige kurze Erläuterungen geben:

Grundsätzen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik folgend (z.B. Spranger 1958, Kerschensteiner 1921) bestehen auch heute noch Theorien, nach denen Lehrer eine bestimmte unveränderbare Persönlichkeit besitzen oder besitzen müssen. Auch die empirische Forschung versuchte lange Zeit die Existenz typischer Lehrerpersönlichkeit nachzuweisen (ausführliche Beispiele bei Pause 1970 und Müller 1981, 73ff.).

Die Annahme einer angepassten, unflexiblen Lehrerpersönlichkeit resultiert dabei vorwiegend aus Untersuchungen, nach denen sich Lehrer bevorzugt aus unteren Schichten rekrutieren (Niemann 1970, 31, Hänsel 1975, 129). Der Lehrerberuf fungiert demnach als Aufsteigerberuf, Aufsteigen aber wird eine starke Karriereorientierung und eine damit zusammenhängende Anpassungsbereitschaft an bestehende Normen der herrschenden Gesellschaftsschichten unterstellt (Hoppe 1981a, 248, Hänsel 1975, 132). Ein weiterer Grund für die angeblich mangelnde Fähigkeit zur Durchsetzung neuer Ideen liegt in der Vermutung, der Lehrerberuf werde nur von Studenten ergriffen, die sich durch besondere Eigenschaften wie Dogmatismus, Rigidität, aber auch soziale Einstellungen auszeichnen (Liebhart, zit. nach Gerner 1976, 68, Krainz, zit. nach Müller 1981, 77 und Maier/Pfistner 1981, 46). Auch die starke Feminisierung wird als Ursache für die geringe Innovations-

rate im Unterricht gesehen (Nave-Herz 1977, 65). Frauen, im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen zumeist der Mittelschicht entstammend, wird der Hang zum Konformismus und beruflichem Desinteresse unterstellt (Nelles 1982, 289f., Scuola de Barbiani, zit. nach Hoppe 1981a, 248, Müller-Fohrbrodt 1973, 123).

Auch das in der Gesellschaft relativ geringe Ansehen des Lehrerberufs, dem nach Adorno, im Gegensatz zu "eleganteren Berufen ein gewisses Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollkommenen" anhaftet, wird als Beweis für die Selbstselektionshypothese herangezogen (Adorno 1970⁷, 71ff.). Höher qualifizierte Abiturienten, die den Beruf für minderwertig halten, wählen ihn nicht im Gegensatz zu solchen, die mit schlechteren Noten auch über ein geringeres Selbstbewußtsein verfügen. Letztere ergreifen ihn meist als Notlösung und zeigen daher nur geringes Engagement (Combe 1972, 60).

Zu der dargestellten Attribuierung persönlichkeitspezifischer Merkmale an die Lehrerschaft gibt es jedoch etliche kritische Einwendungen. Häufig wird der Persönlichkeitsbegriff ungenau definiert und mit dem Einstellungsbegriff verquickt. Bei der Konstatierung einer spezifischen, unveränderbaren Persönlichkeit wird außer acht gelassen, daß das konkrete Verhalten eines Menschen aus der Funktion zwischen Persönlichkeit und Situation aufgefaßt werden muß (Pfingsten 1980, 53, Schneewind 1981, 282ff.). Lehrer werden in ihrem Denken und Handeln wie jeder andere Mensch von sozialen Erfahrungen und Lernprozessen geprägt, die bei den einzelnen Personen zu den unterschiedlichsten Persönlichkeits- und Einstellungsstrukturen führen können (Wältz 1980, 3). Ferner weisen Untersuchungen, die eine typische Lehrerpersönlichkeit beweisen wollen, starke Schwächen auf, da die in den Fragebögen aufgelisteten Eigenschaften, nach denen Lehrer beurteilt werden, zu allgemein sind und unverbunden nebeneinander stehen (Maier/Pfistner 1981, 47, Mogel 1980, 14). Außerdem ist unbewiesen, inwieweit Persönlichkeitsmerkmale

auch handlungsleitend sind. Es ist nicht gesagt, daß ein in seiner Wesensart gutmütiger, sensibler Lehrer sich als Vorkämpfer innovativer Ideen eignet, während dies eine rigideres Persönlichkeit sehr wohl leisten kann. Ebenso kann eine Frau, die beruflich nicht karriereorientiert und politisch engagiert ist, in ihrer Klasse sozialfürsorgerisch tätig sein und aufgrund ihrer Mutterrolle großes Verständnis für die Kinder aufbringen. Dabei soll allerdings nicht geleugnet werden, daß Frauen unter Umständen aufgrund ihrer Doppelbelastung in Beruf und Familie für ihren Beruf weniger Zeit aufwenden. Es muß jedoch mit großen individuellen Unterschieden, je nach persönlicher Lebenssituation gerechnet werden (Nelles 1982, 303).

Situations- und Umweltbedingungen beziehen jene Forscher in ihre Überlegungen mit ein, die die geringe Innovationsbereitschaft von Lehrern auf einen durch die berufliche Situation bedingten Einstellungswandel zurückführen. Nach einer Untersuchung von Koch bei Abiturienten, Studenten und Berufsanfängern vollzieht sich in der Zeit zwischen Abitur und Anstellung ein doppelter Einstellungswandel. Während zu Anfang des Studiums eher noch eine konservative Haltung vorherrscht, zeichnet sich schon in den ersten Semestern eine progressive Einstellung ab. Die Studenten plädieren für Reformen des Schulsystems, sie lehnen Druck und Strafe als Erziehungsmittel ab und sprechen sich eher für nonkonformes Verhalten aus. Während der zweiten Ausbildungsphase, in der Zeit des Vorbereitungsdienstes, ändert sich diese Einstellung wiederum, und zwar diesmal in generell konservativer Richtung, wobei die Art der Schule kaum von Bedeutung ist (Koch 1972, 128-132). Interpretiert wird dieser Einstellungswandel wie folgt: Nach marxistischer Auffassung dient die Schule der Aufrechterhaltung kapitalistischer Herrschaftsinteressen. Die Aufgaben des Lehrers sind demnach Ideologievermittlung und Qualifizierungsarbeit, d.h. Erziehung des gesellschaftlichen Nachwuchses für die Anforderungen des herrschenden Systems (Hänsel 1975, 63, Gamm 1970, 83).

Den Lehrern als Beamten des Staates bleibt innerhalb des hierarchischen Systems der Schule nicht viel anderes übrig, als diesen Anpassungsprozeß zu vollziehen. Auch andere Autoren sind der Meinung, daß junge Lehrer bei ihrer Berufsausübung den Zwängen des hierarchisch gegliederten Schulsystems unterliegen, wobei sie jedoch weniger den Kapitalismus, als das Interesse des Staates nach Selbsterhaltung als Ursache ansehen (Bauer, W. 1980, 16, Müller 1980, 55, Ulich 1978, 11). Die berufliche Situation in der Schule ist nach Meinung dieser Autoren dazu angetan, dem jungen Lehrer jeglichen Idealismus zu rauben. Die Handlungsfreiheit des jungen, unerfahrenen Lehrers wird eingeschränkt durch eine Fülle von Verhaltensregeln (Beamtengesetz, Schulordnung usw.), durch die hierarchische Struktur des Schulsystems mit ihren vorgegebenen Unterrichtszielen, die Kontrolle durch Mentoren und Schulräte, durch den Zwang zum Zensieren. Verunsichert durch Disziplinschwierigkeiten und eine Fülle von Verwaltungsaufgaben, ungeübt im Umgang mit Schülern und Eltern internalisiert er die herkömmlichen Normen des Schulsystems, wird sein ursprünglicher Idealismus zurückgedrängt und von einer 'routinisierten Job-Praxis' überlagert. Der Lehrer entwickelt ritualisiertes Unterrichtsverhalten, greift auf Erziehungsmethoden zurück, wie er sie in der eigenen Kindheit erfahren hat oder wie sie von Lehrergeneration zu Lehrergeneration weiter'vererbt' werden und versucht, die Schüler durch Tricks dazu zu bringen, das zu tun, was vom Lehrplan verlangt wird (Sustack 1975, 14). Bei all diesen Schwierigkeiten wird dem jungen Lehrer kaum Hilfe zuteil. Lehrerarbeit findet zu meist isoliert von den Arbeitskollegen statt. Außerdem wird innovativen Bestrebungen junger Lehrer von seiten älterer Kollegen meistens mit Mißtrauen begegnet (Otto, B. 1978, 63).

Die Anpassung des jungen Lehrers an die bestehenden Normen der Schulpraxis, weitgehend gekennzeichnet durch Disziplin,

Ordnung und Leistungsstreben, scheinen durch die ungewohnte und belastende Berufssituation, mit der sich der unerfahrene Berufsanfänger konfrontiert sieht und die zur Auslösung eines 'Praxischocks' führt, zunächst plausibel.

In der neueren Literatur häufen sich jedoch Argumente gegen die These von der passiven Anpassung des Lehrers an die herkömmliche Berufssituation.

Zunächst gilt es, den Einstellungsbegriff kritisch zu betrachten. Der Zusammenhang von Einstellung und Verhalten ist ungeklärt (Hinsch 1980, 104). Ein Lehrer, der sich seiner Einstellung gemäß gegen die Ziffernbewertung ausspricht, muß sich noch lange nicht aktiv dagegen engagieren, noch viel weniger muß er in seiner Klasse einen Unterrichtsstil vertreten, der seiner liberalen Einstellung entspricht.

Gegen die These von einer passiven Anpassung des Lehrers an die Zwänge der Berufspraxis spricht auch, daß bisher keine wissenschaftlich anerkannte Längsschnittuntersuchung existiert, die das Berufsschicksal von Lehrern über die Studienzeit bis zur Berufsausübung untersucht hat. Auch bei der Erhebung von Koch und deren Nachfolgeuntersuchungen von Dann, Cloetta, Müller-Fohrbrodt und Helmreich (1978) wurden die Daten zu einem gemeinsamen Zeitpunkt bei Lehrern in verschiedenen Berufs- und Ausbildungsabschnitten erhoben (Weidemann 1981a, 129).

Auch dem Behaviorismus verpflichtete Sichtweise, nach der dem Lehrer als hilflosem, machbarem Objekt, quasi zwischen die 'Mühlräder' des Schulsystems geraten, keine Möglichkeit zur freien Entscheidung bleibt und er gezwungen ist, die vorherrschenden Normen zu reproduzieren, scheint nach neueren Erkenntnissen, beispielsweise der Handlungs-Entscheidungstheorie (Hofer 1981, 159-166, Warbik 1978), nicht angemessen (vgl. auch Kap. 3.2.2).

Die Freiräume, die der Lehrer innerhalb seiner Berufsarbeit hat - relativ seltene Kontrollen, sicherer Beamtenstatus -

sprechen ebenfalls gegen eine mechanistische Anpassung an das System.

Ähnliche Einwände lassen sich auch gegen die herkömmliche Rollentheorie erheben, nach der der Lehrer aufgrund der Verunsicherung durch die Ambivalenzen der an ihn gestellten Anforderungen und Erwartungen am Herkömmlichen festhält. Zunächst steht der Lehrer im Spannungsfeld zweier sich vollkommen widersprechender Aufgabenbereiche seines Berufs, nämlich einerseits zu lehren, zu erziehen, zu beraten, zu fördern, andererseits durch die Leistungsbewertung zu selektieren. Ferner bestehen Ansprüche der Schulverwaltung, die den Lehrer v.a. als willfährigen Beamten sehen will, der den reibungslosen Ablauf des Schulbetriebs nicht stört. Dem entgegen stehen wiederum die Ansprüche und Erwartungen der Schüler, die vollkommen anderer Art sind sowie diejenigen der Eltern, die sich meist wiederum nach Schichtzugehörigkeit unterscheiden (Kob 1963, 36ff.).

Hofstätter kennzeichnet die Lehrerrolle zusammenfassend durch folgende Einflußfaktoren:

1. Eigengesetzlichkeit des Lehrstoffs
 2. Technik seiner Vermittlung
 3. Einstellung auf die persönlichen und altersbedingten Eigenarten der Schüler
 4. Menschliche Vorbildwirkung
 5. Dynamische Rolle im hierarchischen System
 6. Stellung gegenüber den Eltern
 7. Sündenbockrolle für erzieherische Selbstunsicherheit
- (Hofstätter 1957, 223).

Nach Dahrendorf können Rollenerwartungen durch verschiedene Sanktionsmöglichkeiten vom Freiheitsentzug bis hin zum Auslachen, Schulterzucken, Kopfschütteln usw. durchgesetzt werden (Dahrendorf zit. nach Nave-Herz 1977, 25). Beim Lehrerberuf reicht das Spektrum dabei von der Dienstentlassung, dem

Disziplinarverfahren bis hin zur Verspottung und Nichtbeachtung.

Der Rollenträger wählt dann meist, durch die vielfältigen Ansprüche in Unsicherheit geraten, die Rolle, die mit den härtesten Sanktionen bedroht ist. Diese besitzt aber die Schulverwaltung (Nave-Herz 1977, 30).

Auch der hier dargestellte Rollenbegriff muß sich bezüglich seiner behavioristischen Grundlegung einer mechanistischen Anpassung einer Person an bestehende Verhältnisse Kritik gefallen lassen. Mogel kritisiert v.a. eine ausschließliche Verlagerung der Verhaltensbedingungen in die Gesellschaft und Gruppen. Die intrapsychische Organisation und Struktur ist aber für das Rollenkonzept unumgänglich (Mogel 1980, 25). Ein weiterer Einwand gegen das Rollenkonzept ist auch darin zu finden, daß Rollenerwartungen - z.B. Gerechtigkeit vom Lehrer - der Interpretation bedürfen, was Raum für unterschiedliche Gestaltung läßt und ihm die Möglichkeit zum Ausbalancieren der Erwartungen gibt (Klafki 1970, 106).

Eine Neudefinition des Rollenbegriffs, beispielsweise orientiert am 'Symbolischen Interaktionismus' wird daher unumgänglich sein (vgl. Kap. 3.2.2).

Wenn auch der Lehrer in seiner Bedeutung für den Unterricht eine Schlüsselposition bei Schulreformen innehat, so ist ihm doch die Schuld an der geringen Innovationsrate der Unterrichtssituation nicht zuzuweisen.

Es kann weder von einer typischen, den bestehenden Herrschaftsverhältnissen angepaßten Lehrerpersönlichkeit ausgegangen werden, noch kann eine unmittelbar handlungsleitende Einwirkung von spezifischen innovationshemmenden Einflußfaktoren der strukturellen Bedingungen des Schulsystems und der Berufssituation des Lehrers angenommen werden, womit jedoch keineswegs gesagt sein soll, daß diese nicht de facto bestehen.

Klaus Ulich muß daher recht gegeben werden, wenn er schreibt: "Dem Lehrer wird quasi als personifiziertem Defizit schulischer Erziehung die Verantwortung für schulorganisatorische, curriculare und didaktische Mängel und Probleme übertragen, deren Ursachen tatsächlich entweder gar nichts mit dem Lehrerverhalten zu tun haben oder sich durch den Lehrer lediglich manifestieren oder artikulieren. Zu kritisieren sind die Lehrer in diesem Zusammenhang allenfalls, weil sie sich als eine Gruppe von potentiell sehr hohem politischen Gewicht nicht nachdrücklich gegen diese Sündenbocktheorie zur Wehr setzen" (Ulich, K. 1978, 28).

Trotz der Kritik an den bisherigen Erklärungsversuchen für das Innovationsdefizit in der Schule bleiben doch zwei Annahmen für die nachfolgende Untersuchung von heuristischem Wert und müssen einer genauen Analyse unterzogen werden.

- a) Der Lehrer hat für die Innovation von Unterricht große Bedeutung.
- b) Die Organisation von Unterricht unterliegt systembedingten innovationshemmenden Einflußfaktoren.

In welcher Beziehung diese Faktoren zueinander stehen, konnte mit den oben skizzierten Theorien nicht geklärt werden. Diesen liegt nämlich die Prämisse zugrunde, die Innovation sei ein von einem Initiator - Politiker oder Erziehungswissenschaftler - entworfenes Produkt. Dieses werde von einem Adressaten, wie dem Lehrer, entweder angenommen, abgelehnt oder unzureichend vermittelt, wo immer auch die Gründe dafür zu suchen sind, bei der Person oder den Bedingungen des Systems.

Eine präzisere Erklärung und Prognose des möglichen Scheiterns oder Gelingens von Reformversuchen erfordert eine theoretische Grundlegung, wie sie für den schulischen Bereich speziell bisher noch nicht entworfen wurde. Reformen wurden bisher weitgehend, ohne innovationstheoretischen Erkenntnis-

sen Rechnung zu tragen, in den Unterrichtsalltag eingebracht. Erst die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zu Anfang der 70er Jahre richteten das Augenmerk auf notwendige Veränderungen reformstrategischer Maßnahmen, wobei die empfohlenen Strategien weitgehend an betriebswirtschaftlichen und organisationstheoretischen Erkenntnissen orientiert waren. Das nun folgende Kapitel enthält eine knappe Darstellung betriebswirtschaftlicher und organisationstheoretischer Innovationsforschung sowie des Versuchs der Übertragung auf den schulischen Bereich.

2. ANALYSERAHMEN DES INNOVATIONSBEGRIFFS

2.1 DIE HERKUNFT DES INNOVATIONSBEGRIFFS

Während das Problem der Sicherung und Förderung von Innovationsprozessen in der Ökonomie seit Jahren aktuell ist, steht der Wandel des sozialen Verhaltens erst seit bedeutend kürzerer Zeit im Interesse sozialpsychologischer Forschung (Aregger 1976a, 114, Wagner 1979, 11).

Während Schumpeter schon 1912 in seinem Entwurf einer Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung den Innovationsbegriff zur Bezeichnung des Prozesses, durch den neue Produkte und Techniken in ein ökonomisches System eingeführt werden, verwendete, wurde er in der pädagogischen Diskussion erst in den 60er Jahren, zunächst im anglo-amerikanischen Raum aufgegriffen und fand kurz darauf auch in der Bundesrepublik Anwendung. Hier wurde er rasch verbreitet und verdrängte bald ähnliche Ausdrücke wie Neuerung, Reform, Schulversuch oder pädagogisches Experiment (Wahle 1980, 228).

In krassem Gegensatz zur häufigen Anwendung des Begriffs Innovation im Bildungsbereich steht das geringe Ausmaß an wissenschaftlicher Erforschung von Innovationsbedingungen. Eine Innovationsanalyse muß daher einerseits unter interdisziplinärem Aspekt stattfinden, andererseits auf einem beschränkten Maß an einschlägiger Literatur aufbauen. Als grundlegende Literatur zu dieser Arbeit dienen vorwiegend die Werke Kurt Areggers, der organisationssoziologische und ökonomische Erkenntnisse, dem Beispiel des Amerikaners R.D. Havelocks folgend, auf schulische Reformen übertrug.

2.2 INNOVATIONSFORSCHUNG UND -THEORIE

Im Gegensatz zu den USA ist in der Bundesrepublik der geringe Fortschritt in der Innovationsforschung zu beklagen. Frank R. Pfetsch beispielsweise erhebt den Vorwurf, daß es sich bei den meisten Innovationsstudien lediglich um Ex-post-facto-Erklärungen handelt, während genaue Diagnosen und Prognosen nicht möglich sind (Pfetsch 1975, 13). Dieses Ex-post-facto-Studien haftet auch der Mangel an, auf Erfolge und nicht auf Mißerfolge festgelegt zu sein. Dadurch kommt es zu einer Verengung von Innovation auf das wachstumsorientierte Technisch-Ökonomische. Die Wirkung auf andere Bereiche kann auf diese Weise nicht ausreichend untersucht werden (ebd. 14). Außerdem werden für Innovationen ausschlaggebende Fragen nach Humanität, Freiheit, Gerechtigkeit, Lebensqualität etc. außer acht gelassen. Die Oberflächlichkeit und die unreflektierte Anwendung des Innovationsbegriffs kritisieren ebenfalls P. Schmidt und D. Walz, denen zufolge die Innovationsforschung noch viel zu wenig als Analyseinstrument von Reformen erkannt wurde (Walz 1975, 25; P. Schmidt 1976, 7).

Kurt Aregger bemängelt in gleicher Weise das Fehlen einer allgemein-organisatorischen Innovationstheorie im deutschsprachigen Schrifttum und den noch wenig vorangeschrittenen Diskussionsstand bezüglich der Curriculuminnovation (Aregger 1976a, 22). Hierbei ist jedoch anzumerken, daß die Arbeiten Kurt Areggers bezüglich der Curriculuminnovation, die Aregger wegen ihrer Komplexität mit Schulreform gleichsetzt, einen guten Schritt vorwärts bedeutet.

2.3 DIE BEDEUTUNG DES BEGRIFFS INNOVATION - EINIGE DEFINITIONSVERSUCHE

So wenig es eine allgemeingültige Innovationstheorie gibt, so wenig gibt es auch eine einheitliche Definition. Daher kann der Innovationsbegriff nur mit Hilfe eines Analyse-rahmens nicht mit feststehenden Merkmalen gekennzeichnet werden.

Während bei einem Großteil der Autoren jeder neue Einfall Innovation darstellt (z.B. Rogers, Shoemaker), enthält nach Havelock der Begriff Innovation das Element der Verbesserung oder des Nutzens (Havelock 1976, 21).

Auch nach Walz müssen sich Neuerungen wenigstens qualitativ von bisherigen Verfahrensweisen, Techniken usw. unterscheiden (Walz 1976, 25). Die Gewichtung einer Innovation erweist sich v.a. bei nicht ökonomisch-technologischen Innovationen als problematisch, da Wertvorstellungen, moralische Aspekte, ja ästhetische Gesichtspunkte oft Kriterien für die Bedeutsamkeit einer Neuerung darstellen. Walz erweitert die Definition daher: "... Dabei handelt es sich um solche Neuerungen, die als bedeutsam (jeweils gemessen an bestimmten Bezugspunkten und/oder Vorstellungen) von Innovationsforschern mit einer möglichst hohen interindividuellen Konstanz in der Beurteilung der Bedeutsamkeit zumindest zwischen bestimmten größeren Gruppierungen der Innovationsforscher empfunden werden, welche jeweils das Gewicht der Neuerungen nach möglichst gruppenkonformen Wertvorstellungen und/oder Beurteilungskriterien fixieren" (Walz 1976, 30). Während J. Schumpeter in einer Theorie der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung sich den Innovationsbegriff für eine sofortige revolutionisierende Neuerung vorbehalten hat, sieht Aregger die Innovation eher als Veränderungsprozeß. Der Innovationsbegriff erstreckt sich dabei über alle Stu-

fen des Veränderungsprozesses, von dem Auftreten eines Problems, das mit den bekannten Mitteln nicht zu lösen ist bis zur Realisierung der Innovation (Aregger 1976a, 103).

2.4 ANALYSEEBENEN

Um den Innovationsprozeß so genau wie möglich zu kennzeichnen, bedarf es einer Aufgliederung in verschiedene Bereiche. Gegenstand der Analyse sind hier Innovationsprozeß, Innovationsträger und Innovationsstrategie.

2.4.1 Phasen des Innovationsprozesses

Im Gegensatz zu Schumpeter sehen moderne Innovationsforscher das Innovationsgeschehen als prozessualen Vorgang. Dieter Walz beispielsweise sieht die Möglichkeit von effektiver Innovation einzig und allein in der Prozeßhaftigkeit des Innovationsgeschehens begründet: "Will man wissen, wann welche Personen, wie und warum mit welchem Erfolg bedeutsame Neuerungen in der Gesellschaft einführten und durchsetzten, und will man gegebenenfalls außerdem noch wissen, welche Veränderungen diese Neuerungen in einzelnen Teilbereichen der Gesellschaft u.U. sogar im Gesamtgeschehen Gesellschaft hervorriefen, muß die Einführung einer Innovation als Prozeß verstanden werden" (Walz 1976, 32). Demgemäß fällt der Zeitpunkt der Erforschung nach Walz auch nicht erst mit dem Zeitpunkt der Einführung der Neuerung in ein wissenschaftliches System zusammen, sondern schon mit dem Zeitpunkt der Entdeckung oder Erfindung der Innovation (ebd. 31f.).

Schumpeter legte seinem Innovationsmodell folgende zeitliche Abfolge zugrunde: 1. Grundlagenphase, 2. Inventionsphase, 3. Innovationsphase, 4. Diffusionsphase (Schumpeter 1964⁴, 100f.). Ähnliche eingleisige Phasenverläufe finden wir auch noch bei modernen Innovationsforschern. Die Innovation entsteht demnach außerhalb des Adressatensystems, und es ist vorwiegend Sache der 'designer', daß sie zur Anwendung kommt (Aregger 1976a, 107f.).

Ein wesentlich differenzierteres Modell liefern dagegen Guba und Clarc für einen Änderungsprozeß in der Schule:

1. Forschung mit dem Ziel, Fortschritte in den Kenntnissen zu machen und deren Ausweitung zu fördern
2. Entwicklung
 - a) Erfindung: Neue Wege der Problemlösung werden gefunden aufgrund von Forschung, Erfahrung und/oder Intuition
 - b) Design: Planung und Herstellung von systematisierten Innovationspaketen (package) werden realisiert ...
3. Diffusion
 - a) Disseminieren: Innovationen werden bei den Benutzern bekannt gemacht, an sie herangetragen, wobei Kriterien der Verständlichkeit, Genauigkeit, Durchdringlichkeit und das Ankommen der Information bedeutsam sind.
 - b) Demonstrieren: Hier wird beim Benutzer die Überzeugung aufgebaut, daß es notwendig ist, das Neue zu erproben und zu überprüfen.
4. Adoption
 - a) Versuch (Implementation): Vertrautwerden des Benutzers mit der Innovation. Die Evaluation erstreckt sich z.B. über die Kriterien der Anwendbarkeit und Ausführung im lokalen Schulsystem.
 - b) Installation: Die Organisation muß ihre Strukturen den Eigenschaften der Innovation anpassen (Guba u. Clarc, in Aregger 1976a, 109). Aregger erweitert dieses Modell

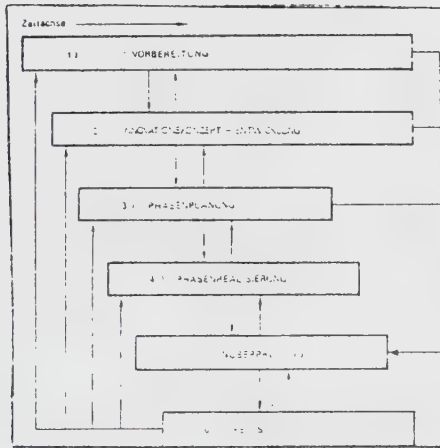
aufgrund der modernen Organisationstheorie auf das sogenannte Kreis- oder Feedbacksystem, das eine Beteiligung des Adressatensystems am Innovationsprozeß einschließt sowie die Möglichkeit, sich verändernde äußere Bedingungen permanent in den Innovationsprozeß zu integrieren und das Innovationsvorhaben in jeder Phase dementsprechend zu revidieren (Aregger 1976a, 342ff.). (vgl. Abb. 1)

2.4.2 Innovationsträger

Als Innovationsträger werden zunächst alle die an einem Innovationsprozeß beteiligten Personen bezeichnet, die gemäß dem gesetzten System in einzelnen Momenten zu optimieren oder als Ganzes auf ein effizienteres System zu Überwinden (Wehle 1980, 228). Die handelnden Personen oder Innovatoren sind immer orientiert an den Werten des bestehenden Gesellschaftssystems. Ihre innovativen Aktivitäten können aber wiederum zu einer Änderung des gesellschaftlichen Wertsystems beitragen (Brandenburg 1975, 24). Als Innovationsträger kann aber auch die Organisation bezeichnet werden, innerhalb derer der Innovationsprozeß ablaufen soll. Der Mensch allerdings ist wiederum Teil der Organisation (Aregger 1976a, 101).

Bei Schumpeter war die Durchsetzung von Innovationen allein von der Existenz schöpferischer Unternehmer abhängig (Schumpeter 1964⁴, 136ff.). Auch in den später erstellten Modellen galt noch lange Zeit eine Person oder Personengruppe als Innovationsquelle, die bestimmte Informationen über neue Erkenntnisse an einen Adressaten oder Empfänger vermittelt. Die Informationsvermittlung erfolgt über unter-

Abb. 1



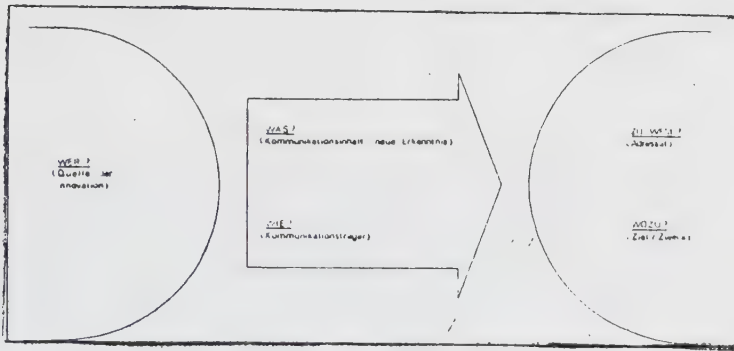
Das Feedback- System des Innovationsprozesses, entn. aus:
Aregger, K. 1976 a, 339

schiedliche Kommunikationsträger wie z.B. Erlasse, Rundfunk, Fernsehen, Konferenzen, Kongresse usw.), allerdings nach dem Einwegsystem vollzogen ohne Rückmeldung (Feedback) oder Beteiligung der Adressaten (vgl. Abb. 2). Die Erkenntnis der Ineffektivität dieser Vorgehensweise führte zur Konzipierung eines Prozeßmodells unter Mitbeteiligung des Adressatensystems. Die aktive Rolle des Übernehmers einer Innovation betont auch Pfetsch in seiner Kritik an Schumpeters Konzept. Für Schumpeter war nur der Unternehmer schöpferisch tätig, der als erster ökonomisch-technologische Innovationen durchführte, während bereits jener Unternehmer, der als erster die Innovation vom Innovator übernimmt, als (nicht-schöpferischer) Imitator gilt. Nach Pfetsch kann aber der Imitator unter Umständen mehr 'innovationess' brauchen als der Innovator (z.B. Unternehmer in einem Entwicklungsland, Lehrer beim Übernehmen neuer Lehrmethoden in ihrer Schule) (Pfetsch 1975, 33ff.).

2.4.3 Innovationsstrategien

Die Erkenntnis, daß ein Großteil aller initiierten Innovationen an der Nichtübernahme oder mangelhaften Übernahme durch die Adressaten scheitert, führte v.a. in den letzten Jahren innerhalb der Innovationsforschung zu dem Bemühen, Strategien zu erforschen, die eine höhere Adoptionsquote garantieren sollen. Zahlreiche Untersuchungen zeigten, daß Innovationen dann weniger adoptiert (übernommen) werden, wenn sich die Adressatengruppe schlecht informiert fühlte. Eine der wichtigsten Komponenten im Innovationsprozeß stellt daher ein gut funktionierendes Kommunikationssystem zwischen aktiv und passiv Innovierendem dar. Kommunikation muß in jeder Phase des Neuerungsprozesses stattfinden, wo-

Abb. 2



Das Einweg - Prozessmodell , entn. aus: Aregger, K. 1976 ,
105

bei der Informationsverlauf Rückmeldung seitens des passiv Innovierenden gestatten muß, um Wünsche und Änderungsvorschläge sofort in das Innovationskonzept und die weitere Planung mit einbeziehen zu können (Aregger 1973, 56).

Von Bedeutung für die Übernahme von Innovationen ist auch die Zeitplanung oder 'timing'. Nach P. Schmidt ist die Neigung, eine Maßnahme zu ergreifen, zwar größer, je stärker der Zeitdruck ist, andererseits kann bei zu großem Zeitdruck das Innovationsergebnis leiden (Schmidt, P. 1976, Böhnisch 1979, 112).

Bei forcierter Beteiligung von Adressaten an einem Innovationsprojekt ergibt sich häufig das Problem, daß es den Beteiligten sowohl an technischem Können für die Projektplanung fehlt, als auch an der Befähigung, das Innovationsprodukt anzuwenden. Es müssen daher vielfältige Fortbildungsmöglichkeiten für die Beteiligten bereitgestellt werden, um die Qualifikationsdefizite zu beseitigen (Aregger 1976b, 411).

Ferner müssen als innovationsstrategische Gesichtspunkte auch Fragen der ausreichenden Finanzierung, eines Belohnungssystems für die Beteiligten und die Art und Weise der Kommunikation zwischen Theoretikern und Praktikern, damit sich letztere nicht unterschätzt und benachteiligt fühlen, bedacht werden.

Um Innovationsprozesse effektiver zu gestalten, wurden von der Innovationsforschung verschiedene Modelle kreiert. Das Promotormodell (nach Witte) beruht auf der Annahme, daß Macht- und Fachwissen notwendig sind, um innovationshemmende Willens- und Fähigkeitsbarrieren überwinden zu können. Promotoren sind Personen, die entweder über Macht oder Fachwissen verfügen. Machtpromotoren fördern den Innovationsprozeß durch hierarchisches Potential. Sie verfügen über Sanktionskompetenzen und eine hochrangige Position. Fachpromotoren fördern den Innovationsprozeß durch objektives

Fachwissen. Beide sollten in ständigem Informationsaustausch stehen (Aregger 1976a, 142ff.).

Das Kollegialmodell geht von der gruppentheoretischen Erkenntnis aus, daß Auflösung der Ranghierarchie für die Lösung von Innovationsproblemen erforderlich ist. In einer Gruppe finden sich rangunterschiedliche Innovatoren zusammen, wodurch eine 'Erhöhung des Informationspotentials' und die Chance zu sachbezogenen produktiven Konflikten bewirkt wird. In diesem Modell können zwar Fachbarrieren überwunden werden, aber keine Willensbarrieren, da kein Machtaspekt vorhanden ist (ebd. 140).

Beim Projekt-Manager-Modell setzen sich Fachstellen, die mit einer einmaligen Innovation befaßt sind, aus Projektleiter und Projektmitarbeitern (mit ergänzendem Fachwissen und Erfahrungen) zusammen. Willensbarrieren können aufgrund beschränkter Kompetenzuteilung überwunden werden, aber nicht Fähigkeitsbarrieren, da eine Einbeziehung echter Spezialisten nicht vorgesehen ist (ebd. 140).

Bei der Stab-Linie werden Entscheidungen durch eine oberste Instanz gefällt, der jedoch Experten zugeordnet werden. Die Stab-Linie ist durch ihre Macht zur Überwindung von Willensbarrieren geeignet (ebd. 139f.).

Der Change Agent ist verantwortlich für die primäre Veränderung von Einstellungen und Verhaltensdispositionen. Er besitzt Spezialausbildung (z.B. Technik, Psychologie, Pädagogik, Psychiatrie). Den Gegenpol zu ihm stellt das Adressatensystem (client system) dar. Bei Konflikten zwischen beiden tritt der Change Catalyst in Vermittlungsposition. Alle aufgezeigten Modelle wurden zur Überwindung der mangelnden Innovationsbereitschaft von Menschen in sozialen Systemen entworfen, wobei man von der Prämisse ausgeht, es bedürfe eines Anregers, die Trägheit zu überwinden.

Das client-system soll dadurch möglichst reibungslos und vollständig an die infolge der Innovation geänderten Rollenanforderungen angepaßt werden (Böhnisch 1979, 13 u. Brandenburg 1975, 144).

Für die vorliegende Arbeit gilt jedoch die Hypothese, daß sich demokratisch ausgerichtet strategische Modelle besser für eine reflexive und überdauernde Innovationsübernahme eignen als hierarchische (vgl. auch Havelock 1976, 251). In Kap. 2.7 erfolgt noch eine ausführlichere Betrachtung wichtiger innovationsstrategischer Maßnahmen.

2.5 DIE ORGANISATION ALS BEDINGUNGSSYSTEM VON INNOVATIONEN

Häufig wird bei Innovationsprozessen von einzelnen Individuen (Innovatoren) gesprochen, ohne sich klar zu machen, daß der einzelne selbst zu seiner Umwelt gehört (Wagner 1979, 15). Die Tatsache, daß die soziale Umwelt die Handlungsmöglichkeiten des Individuums beeinflusst, ist Gegenstand der Systemtheorie (Luhmann 1981, 60ff.). Allerdings sind soziale Systeme nur durch die in ihnen handelnden Personen aktionsfähig (Wagner 1979, 17). Innovationstheoretische Erwägungen sind daher immer im Zusammenhang mit systemtheoretischen Erkenntnissen zu vollziehen.

2.5.1 Innovationen unter makrosoziologischem und mikrosoziologischem Aspekt

In diesem Sinne sind Prozesse des Wandels auf der Mikroebene auf vielfältige Art und Weise mit Veränderungen auf der Makroebene verbunden und umgekehrt. Die Untersuchungen von Innovationen werden daher immer auf zwei Ebenen stattfinden. Mikroanalysen werden versuchen, den Prozeß des Wandels von Motiven, Einstellungen, Erwartungen und Handlungen in

sozialen Systemen zu erfassen. Makroanalysen werden sich mit Veränderungen der Verteilung umfassender Strukturmerkmale und dem Wandel gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (politische Verfassung) Gesetze, Wirtschaftsordnung usw. befassen (Sardei-Biermann, 135-158). Umfassende Systeme, wie z.B. das Gesellschaftssystem, gliedern sich wiederum in mehrere Teilsysteme, die sich nicht in beliebigen Variationen ausprägen können. Indem innerhalb der Systemstruktur die Elemente und deren Eigenschaften in Beziehung zueinander stehen, wird ein Netzwerk als Ordnung des Systems erkennbar. Dabei handelt es sich, neueren soziologischen Erkenntnissen zufolge, nicht nur um eine rein interne Ordnung von Teilen zu einem Ganzen. Das System steht immer in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, "deren Problematik überhaupt erst vorzeichnet, welche interne Ordnung sich bewähren kann" (Luhmann 1971, 101). Ziel des Systems ist es aber, sich gegenüber Bedrohungen aus der Umwelt selbst zu erhalten (ebd.). Nach diesem Modell kann beispielsweise die öffentliche Verwaltung "im politischen Zusammenhang und in der Interessenumwelt, in der sie wirkt, auf ihre Bestands- und Rationalisierungsvoraussetzungen hin analysiert werden" (ebd.). Als Modell, das dem Selbsterhaltungsstreben sozialer Systeme gegen Einflüsse der Umwelt gerecht wird, kann das Beziehungsgefüge von Input und Output angesehen werden. Danach kann das System in gewissen Grenzen die von der Umwelt empfangenen Eingaben auswählen, zur Produktion verwerten und entscheiden, was es als Mittel erhalten oder an die Umwelt abgeben will (ebd. 102). Auf diesem Wege läßt sich auch die gegenseitige Beeinflussung von Systemen verdeutlichen. Im Gegensatz zu Max Webers 'Zweckmodell der Organisation', nach dem alle Teilsysteme eines übergeordneten Systems auf einen gemeinsamen Zweck ausgerichtet sind, besteht nach dem Input-Output-Schema die Möglichkeit gegenseitiger Beeinflussung von Systemen und Teilsystemen und zu deren selektiver Verarbeitung. Der Innovationsprozeß beispielsweise

stellt eine solche Einflußnahme innerhalb gesellschaftlicher Systeme dar. Aregger demonstriert diesen Sachverhalt am Beispiel schulischer Innovationen, wie z.B. dem Curriculumprozeß. Gesellschaft und Schule (Supra- und Supersysteme) bilden Umsysteme des Curriculumprozesses, der ebenfalls ein soziales System darstellt. Als Insysteme werden dagegen bezeichnet: 1. Das Zielsystem, welches durch Entscheidungen erarbeitet wird, 2. das Personalsystem, welches aufgrund der Zielsetzung durch die Organisationsmitglieder konstituiert wird, 3. das Informationssystem, das auf Sammlung, Übertragung, Verarbeitung und Speicherung von Informationen ausgerichtet ist, 4. das Maschinensystem, welches instrumentelle Funktionen hat und alle Apparate (EDV, Schreib- und Druckmaschinen) (Aregger 1976a, 322-326). Sowohl Um-, als auch Insysteme üben wiederum Einfluß auf den Innovationsprozeß aus, z.B. durch die Stärke des Normierungsgrades, historische und soziale Gegebenheiten, politische Konstellationen, Art und Vielfalt der Kooperationszusammenhänge, Eigenschaften und Einstellungen beteiligter Personen (Walz 1975, 36f.).

2.5.1.1 Die Organisation zwischen Anpassung und Veränderung

Der Begriff Organisation bezeichnet in der soziologischen Fachsprache "zielgerichtete, soziale Systeme" (Mayntz 1963, 147; Kosiol 1962, 181). Organisation kennzeichnet sich ferner durch die Konstitution von Mitgliedsrollen, die aufgrund von Entscheidungen zustandekommen (Luhmann 1976, 99). Die Organisation dient als System zur Lösung von Problemen der Umwelt, die der einzelne allein nicht mehr lösen kann. Die Zusammenarbeit von mehreren Organisationsangehörigen erweist sich aber nur dann als effizient, wenn sie geplant

und in der Realisierung strukturiert wird, d.h., wenn die Arbeitsteilung in einem koordinierten Zusammenhang verläuft (Hayntz 1966, 27). Einerseits fordert die Ziel- und Zweckrichtung von Organisationen (Parteien, Betrieben, Verbänden, Krankenhäusern usw.) zwar eine gewisse Stabilität, andererseits aber erfordern die notwendigen Anpassungen an die umgebende Umwelt und die dadurch bedingte Überlebensmöglichkeit eine gewisse Beweglichkeit und Dynamik (Mayntz 1963, 45f.). Diese Spannung zwischen Stabilität und Dynamik ist Gegenstand der Innovationsforschung.

Rolff und Bauer sehen die Anpassung von Organisationen an die Umwelt unter dem gleichgewichtsorientierten Paradigma. Einerseits passen sich soziale Systeme der Umwelt an, indem sie ihre Steuerungsinhalte und Handlungsstrukturen so ändern, daß sie die bisherigen oder entwickelten Erfolgs- und Bestandsziele besser erreichen können, andererseits werden systemrelevante Ereignisse und Einheiten so beeinflußt, daß sich die Eintrittswahrscheinlichkeit für wünschenswerte Ereignisse erhöht, Unsicherheit also verhindert wird (Bauer/Rolff 1978, 225). Die Spannungen, die aus diesem Austausch mit der Umwelt entstehen, können ebenso produktiv wie destruktiv sein (ebd. 227).

Sofern Organisationen nicht völlig starr sind, können die Konflikte mit der Umwelt zu Lernprozessen, die sich in Strukturänderungen niederschlagen, führen (Wagner 1979, 47f.). Schon Umweltveränderungen geringer Komplexität können zu empfindlichen Störungen des Gleichgewichts im bestehenden System führen. Der Innovationsgrad wird dann steigen, wenn Veränderungen in der Umwelt die bestehenden organisatorischen Verfahren unbefriedigend erscheinen lassen (Schmidt, P. 1976, 148, Bauer/Bussigel 1978, 155f.).

2.5.1.2 Organisationsstrukturen und ihre Auswirkung auf die Innovationsfähigkeit

Hierarchisch strukturierte Organisationen wurden in den klassischen Organisationstheorien als am effektivsten für die Durchsetzung von Organisationszielen angesehen. Hauptbestreben der klassischen Organisationstheorien ist die Entwicklung eines Systems von organisatorischen Handlungsanweisungen und Regeln. Abweichung von geltenden Regeln werden als störend empfunden, da sie die Effizienz des Arbeitsprozesses stören könnten. Die Ursachen möglicher Störungen werden nicht erforscht, ebensowenig wie systemorientierte Grundsätze (Mayntz 1966, 20f.).

Während die klassische Organisationstheorie vorwiegend industriezentriert war, betrifft die klassische Theorie der Bürokratie vorwiegend die öffentliche Verwaltung.

Das bürokratische Modell nach Max Weber weist jedoch einige Ähnlichkeiten mit dem Organisationskonzept der klassischen Organisationstheorie auf, z.B. die Betonung der hierarchischen Autorität, der formalen Aspekte der Organisation, der Aufgabenspezialisierung des durch Regeln gesteuerten Verhaltens und der Effizienz (Weber 1976⁵, 551ff.).

Gegen beide Konzepte, v.a. gegen die Betrachtung der am Betrieb beteiligten Menschen als "bloße Arbeitskräfte" wendete sich die Human-Relations-Bewegung. Hauptziel dieser Bewegung ist die Zufriedenheit des Menschen am Arbeitsplatz und die Berücksichtigung seiner sozialen und psychologischen Bedürfnisse. Angestrebt wurde v.a., entgegen der bisher üblichen Isolierung des Menschen am Arbeitsplatz, die Eingebundenheit des arbeitenden Menschen in soziale Gruppen. Grundannahme dieses von Mayo 1949 entworfenen Konzepts war, daß Zufriedenheit am Arbeitsplatz auch maßgeblich die Produktivität steigerte. Dieser Ansatz geht jedoch stark mikrosoziologisch vor. Die Dynamik der Organisation, ihre orga-

nisationsübergreifende Bedeutung und die empirische Organisationsanalyse werden weder von der klassischen Organisationstheorie, noch von dem auf Kleingruppen und Individuen bezogenen Human-Relation-Ansatz erfaßt (Mayntz 1966, 4ff., Dahrendorf 1959, 86).

Die moderne Organisationstheorie geht dagegen von einer makroskopischen Betrachtungsweise aus. Die Organisation wird als Gebilde mit konkreten Ganzheiten, gegenseitiger Abhängigkeit von Organisationsstrukturen und individuellem Verhalten berücksichtigt. Die Systemumwelt wird ebenfalls in die Analyse mit einbezogen (Aregger 1976a, 86).

2.6 INNOVATIONSWIDERSTÄNDE IM ORGANISATORISCHEN UND PERSONELLEN BEREICH

Ursachen für Innovationswiderstände sieht Aregger in synergetischen Dysfunktionen zugrundegelegt. Als Synergie wird dabei "die Zahl, Varietät, Frequenz und Ausdauer von Kräften, die mobilisiert werden können, um eine Innovation zu produzieren und zu adoptieren (übernehmen)". Als Faktoren, die Innovationen hemmen oder fördern können, führt Aregger an: Innovationsorientiertheit der Organisation, Offenheit und Dynamik, Innovationsnähe der Organisation - d.h. möglichst kleine Differenz zwischen der erreichten Adoptionsrate und der vollständigen Adoption -, Partizipation in der Organisation, Kapazität einer Organisation (Geld, Macht, Zentralität, Weltoffenheit, Mobilität), Kommunikationsnetz einer Organisation als Beziehungen zur Umwelt - Qualifikation der Organisationsmitglieder, Belohnungssystem als Verstärkungsmechanismen u.ä.m. (Aregger 1976a, 208-231).

2.6.1 Organisationsbedingte Innovationswiderstände

Innerhalb einer Organisation stellen Innovationen einen Eingriff der Umwelt dar. Für die Organisationsmitglieder entspricht die Innovation sogar oft einem geplanten Angriff aus der Umwelt. Wie innovationsauslösende Konflikte innerhalb einer Organisation aufgenommen und verarbeitet werden, ist zu einem großen Teil abhängig von der internen und externen Struktur von Organisationen (Aregger 1976a, 185).

Innovationsfähigkeit von Organisationen ist in erster Linie abhängig von Hierarchie und Normierungsgrad von Organisationen. Organisationen mit flachen Hierarchien besitzen einen hohen Anteil an Spezialisten und ein breit aufgefüchertes Management. Je schmaler und höher die Hierarchie ist, desto mehr Kontrollfunktion übt sie aus. Dabei stehen v.a. Subjekte mit hohem sozialen Status an der Spitze, während in den unteren Regionen Subjekte mit niederem sozialen Status fungieren.

Der Vorteil einer flachen Hierarchie besteht aber darin, daß innerhalb eines breiten Mittelbaus eine Vielzahl von Mitarbeitern gleichen oder nur gering verschiedenen Status vertreten sind, was die Interaktion der Subjekte erleichtert. Es gibt dabei nicht eine Autorität des Amtes, sondern funktionale Autorität durch Wissen. Bei steilen Hierarchien, bei denen es nur einen kleinen Mittelbau, der über wenig Positionen verfügt, gibt, geht die Kommunikation nicht so reibungslos vor sich. Dadurch wird die Aufrechterhaltung falscher Theorien begünstigt (Wagner 1979, 55ff.).

Hierarchische Strukturen sind im allgemeinen nicht auf Innovationen von unten eingerichtet. Zentralisation vermehrt im Gegenteil die Einweg-Kommunikation nach unten.

Es würde allerdings zu Fehlschlüssen führen, anzunehmen, daß sich Innovationen vollkommen ohne Autorität durchsetzen lassen. So ist z.B. W. Nöth der Ansicht, daß sich Innovationen

nur unter der Bürokratie durchsetzen lassen (Nöth 1978, 29). Es muß auch bei einem breit gefächerten Management mit guten kommunikativen Beziehungen einen obersten Entscheidungsträger geben, der unter den mannigfachen Innovationsentwürfen gewählt und weiterverfolgt wird (vgl. Promotorenmodell).

Von Bedeutung für die Innovationsfreudigkeit ist auch das Ausmaß der Leitungsspanne. Eine kurze Leitungsspanne beschränkt die Organisationsmitglieder in ihrer Freiheit (Aregger 1976a, 73).

Innovationshindernisse treten auch dann auf, wenn sich die Organisationsmitglieder sehr stark mit dem Status quo identifizieren. Aufgrund der damit verbundenen Loyalität gegenüber der Organisation werden Innovationen als Angriffe aus der Umwelt gedeutet.

Auch bewirkt das Zusammenspiel von Subsystemen nicht immer Organisationsbereitschaft, v.a. dann, wenn ein Konflikt vermieden werden soll. Nach mehreren Untersuchungen entwickeln Organisationen und deren Subsysteme eine eigene Sprache, wodurch die Kommunikation mit externen Innovationsquellen erschwert wird (Aregger 1976a, 185).

Auch die Imagepflege der Organisationsmitglieder, wenn sie in übertriebene Verherrlichung ausufert, behindert Innovationen und kann die Einschätzung der realen Situation der Innovationsqualität verfälschen.

Oft werden Innovationen auch nicht adoptiert, wenn die Aufnahmefähigkeit des Adressaten nicht realistisch eingeschätzt wurde. Auch wenn die Innovationen von externen Gruppen (Kirche, politische Gruppen usw.) abgelehnt werden und bei den Organisationsmitgliedern ein geringes Risikoverhalten vorherrscht, können Innovationen scheitern.

Als innovationsfördernde Bedingungen sieht Blau hingegen folgende Bedingungen:

1. Eine gewisse Sicherheit des Arbeitsplatzes
2. Eine professionelle Orientierung hinsichtlich des Arbeitsplatzes

3. Etablierte Arbeitsgruppen, denen sich die Mitglieder zugehörig fühlen
 4. Das Fehlen von grundsätzlichen Konflikten zwischen Arbeitsgruppen und Management
 5. Organisatorische Mängel (Organisationsnotwendigkeiten, die als beunruhigend und störend empfunden werden)
- (Blau 1968, 314).

2.6.2 Der Mensch als Initiator, Agent und Übernehmer von Innovationen

Im folgenden werden eine Reihe von Eigenschaften, Einstellungen und Handlungsmotivationen von Personen angesprochen, die sich innovationshindernd auswirken. Dazu muß jedoch vorausgeschickt werden, daß die getrennte Sichtweise von Handlungsimpulsen und Bezugssystem nicht den neueren sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen entspricht. Handlung und System bedingen sich gegenseitig. "... Soziale Ordnung kann nicht handlungsfrei, Individualität nicht unsystematisch aufgefaßt werden" (Luhmann 1981, 51f.). Eine Darstellung individueller Persönlichkeitsmerkmale stellt eine starke Vereinfachung dar, die nur insofern gerechtfertigt ist, als eine Verknüpfung von Handlungs- und Systembegriff eine sehr komplexe theoretische Darstellung notwendig macht und innovationsabwehrende Impulse, allerdings in sehr unterschiedlicher Ausprägung, die Handlungen von Menschen im allgemeinen anleiten.

Innovationsprozesse werden im allgemeinen durch Konflikte innerhalb eines Systems in Gang gebracht. Dazu bedarf es doch eines oder mehrerer Individuen, die diesen Konflikt aufnehmen und Maßnahmen zu seiner Lösung initiieren. Wird der Konflikt, auch wenn er für die Gesamtgesellschaft von noch

so großer Härte ist, nicht von innovationsfähigen Personen als belastend wahrgenommen, kommt kaum ein Innovationsprozeß zustande (Bauer/Pardon 1978, 23). In innovationsresistenten Organisationen bedarf der Innovator stärkerer Durchsetzungsfähigkeit als in offenen. Noch mehr Chancen zur Überwindung von Innovationswiderständen sind gegeben, wenn der Innovator respektable Freunde, wenn auch nicht innerhalb, so doch außerhalb der Organisation zur Überwindung der Resistenz besitzt (Aregger 1976a, 159).

Von großer Bedeutung für die Durchsetzung von Innovationen sind die Adressaten, denen die Innovation gilt. Die meisten Innovationen scheitern in der Diffusionsphase am Widerstand des client-systems. Es sollten daher persönliche Einstellungen, psychische Bedingungen und Motive von an Innovationsprozessen beteiligten Personen einer Analyse unterzogen werden. Innovationsstrategien könnten dann dementsprechend geplant und verändert werden (ebd.). Die nachfolgenden Ausführungen werden noch zeigen, daß gerade diese Position der einseitigen Beachtung von Einstellungen ohne deren Systemhintergrund zu kurzsichtigen Schlüssen führen kann. Auch Wolfgang Böhnisch ist der Auffassung, daß Innovationen, die den bisherigen Einstellungen und dem Wertsystem des Adressaten widersprechen, nur dann durchgesetzt werden können, wenn dessen Motive, Überzeugungen und Attitüden geändert werden (Böhnisch 1979, 127ff.). Peter Schmidt zeigt sich jedoch gegen die Annahme einer Kausalität von 'Ideologie' (Attitüde) und Aktivität skeptisch. "Unsere tägliche Erfahrung zeigt weder, daß der Liberale notwendigerweise energisch seine Absichten verfolgt, noch daß der Konservative notwendigerweise passiv auf Ereignisse reagiert" (Schmidt 1976, 176). Seiner Meinung nach ist eine Attitüde für die Bereitschaft zu innovieren von sekundärer Bedeutung, sie führt nur dann zum vorhersagbaren Verhalten, wenn auch andere wichtige Bedingungen günstig sind (ebd.).

C. Wagner hingegen kann bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen einen Einfluß auf die Innovationsbereitschaft nicht abspre-

chen. Seiner Meinung nach gibt es höher und niedriger falsifizierbare Subjekte, wobei erstere eine fortschrittliche, letztere eine mehr konservative Haltung vertreten. Eine konservative Haltung aber führt zu Argumenten, die sich mehr auf Erfahrung berufen. Erfahrung ist nur dann von Vorteil, wenn jemand vor Schaden bewahrt werden soll. Erfahrung als "letzter Richter über Theorien" aber normiert das Denken und verhindert die Durchsetzung neuer Theorien (Wagner 1979, 26). Auch Aregger ist der Ansicht, daß die Besetzung mit mehr kosmopolitisch orientierten, liberaleren Personen zur Innovationssteigerung in Organisationen beitragen kann (Aregger 1976a, 302).

Im Gegensatz dazu sieht Brandenburg Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Personen wesentlich differenzierter und in enger Abhängigkeit von Umweltereignissen. Brandenburg nennt folgende Gruppen handlungsbestimmender Faktoren:

1. Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als Resultat angeborener Dispositionen als auch eines lebenslangen Prozeß soziokultureller Prägung
2. Persönlichkeitsmerkmale wie Motivationen, Kenntnis und Beurteilung des jeweiligen Entscheidungsproblems (Intelligenz und Informiertheit), Risikobereitschaft - beeinflusst durch Leistungsprämien, Sanktionen, betriebliche Sozialstrukturen, Erfolgsaussichten usw.
3. Situationsspezifische, selektive Wahrnehmung, Bewertung der Mittel und Ziele
4. Angestrebte situationsspezifische Ziele, Profit und Prestige (Brandenburg 1975, 61-64).

Brandenburgs Erklärung der Bedingungen von Innovationsbereitschaft deckt sich weitgehend mit der in der Handlungs-Entscheidungstheorie. Sie wird in dieser Arbeit als geeignetes Modell des Beziehungsgefüges von Handeln und Umwelt angeführt (vgl. 3.2.2).

2.7 STRATEGISCHE MÄNGEL ALS INNOVATIONSHEMMENDE FAKTOREN

Personelle Widerstände und organisationsbedingte Hemmfaktoren können durch sinnvoll angewandte Organisationsstrategien kompensiert werden. Gegenstand der Forschung waren bisher jedoch v.a. Strategien zur Verbreitung (Diffusion) von Neuerungen, während Implementation, Evaluation, Feedback in geringem Maß Gegenstand wissenschaftlicher Analysen waren. Ebenso wurde eine dem Innovationsprozeß eingegliederte Fortbildung passiv Innovierender außer acht gelassen. Die Analyse sollte sich aber vom Zeitpunkt der Entdeckung (Invention) bis hin zur Übernahme und Anwendung (Adoption) erstrecken (Walz 1975, 31).

2.7.1 Mangelhafte Partizipation von seiten des "client systems"

Zur Überwindung von Innovationswiderständen sollten in hierarchischen Organisationen bis hinunter auf die Ebene des Innovationsbereichs Tätigkeiten gestreut und dezentralisiert werden, daß das Verwaltungspersonal ein Teil der integrierten Problemlösungsgruppe werden kann, statt "ein grollendes Publikum" zu bilden, das von draußen "querschießt" (Aregger 1976a, 282).

Im Gegensatz zu dieser Forderung neigt die bürokratische Organisation eher zu einer konservativen Orientierung. Neuartige Lösungen werden als bedrohlich empfunden.

Wenn neue Tätigkeiten nicht vollkommen abgeblockt werden können, so kann man sie doch schließlich absondern und aus dem Kommunikationssystem heraushalten, indem man die Lösung von Aufgaben einzelnen, voneinander unabhängigen Abteilungen

Überträgt. Sehr oft entstehen aus diesem Muster starke Identifikationen mit der jeweiligen Abteilung und deren spezifischen Zielen, so daß die Mitarbeiter jeder einzelnen Abteilung wenig davon wissen und sich auch wenig darum kümmern, was andere Abteilungen tun. Die Organisation neigt dazu, eine Ansammlung von kleinen, in sich geschlossenen, gegeneinander scharf abgegrenzten Einheiten zu werden (a.a.O., 271). Im Hinblick auf eine weiterreichende Organisationsänderung ist es jedoch notwendig, die Mitarbeiter an allen Phasen des Innovationsprozesses zu beteiligen und zwar in sämtlichen Rollen, sowohl als Initiator, Prozeßhelfer, Problemlöser und Verbindungsschaffender (Aregger 1975, 33-35).

2.7.2 Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis und die Notwendigkeit einer integrierten Fortbildung

Die Partizipation der Adressaten läuft jedoch Gefahr, an der mangelnden Verständigungsmöglichkeit zwischen Experten und Praktikern zu scheitern, wenn letztere ein großes Erfahrungsfizit aufweisen. Um wirklich partizipieren zu können, muß der Praktiker Kenntnisse haben von Begriffen, Denkmustern und Modellen der neueren Organisationsforschung, er muß Teamarbeit-Regeln beherrschen und befähigt sein, Probleme zu lösen. Ferner muß er in der Lage sein, Angebote der Wissenschaft in Form von Hypothesen, Theorien und Erkenntnisständen auf die jeweiligen Erfordernisse zusammenzufassen. Das setzt aber voraus, daß er Kenntnis darüber hat, wie wissenschaftliche Erkenntnisse entstehen, welche Verallgemeinerungsfähigkeit sie aufweisen und, da er selbst nicht die Möglichkeit hat, Untersuchungen durchzuführen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse zustande gekommen sind (Aregger 1975, 22-27). Diese Fähigkeiten aber kann der

Praktiker nur in flankierenden oder in den Innovationsprozeß integrierten Fortbildungen erlangen.

2.7.3 Gestörtes Kommunikations- und Informationssystem

Um Innovationen dem passiv Innovierenden zu vermitteln, bedarf es eines intensiven Informationsaustauschs. Nach Böhmisch existieren folgende Informationsinhalte für die Durchsetzung von Innovationen:

1. Informationen zur funktionalen Begründung der Notwendigkeit der Innovation, um das Problemverständnis des passiv Innovierenden zu erhöhen
2. Informationen über den potentiellen Endzustand, d.h. über das Gesamtziel des Innovationsprozesses mit der Intention Verständnis zu wecken ...
3. Informationen sachlicher Natur über den Innovationsgegenstand als solchen, um das notwendige Fachwissen ... zu vermitteln
4. Information zur Präzisierung operationaler Teilziele, Zwischen- oder Unterziele, ..., die die spezifische Rollenanforderung an den einzelnen passiv Innovierenden verdeutlichen.
5. Informationen über mögliche Innovationsfolgen und Nebeneffekte ...
6. Informationen, die eine Stellungnahme des aktiv Innovierenden zum Innovationsvorhaben beinhalten, um damit die Wertprämisse des passiv Innovierenden mit den eigenen zu vergleichen und gegebenenfalls zu verändern.

Neben der inhaltlichen Komponente ist die Art und Weise der Präsentation einer Information 'structure of message' für Art und Ausmaß einer Verhaltensänderung ausschlaggebend. Da-

bei ist zu unterscheiden zwischen einseitiger und zweiseitiger Information, welche auch gegenseitige Standpunkte enthält (Böhnisch 1979, 129ff.).

Aregger beschreibt das Informationssystem bei innovativen Prozessen als Kommunikationsnetz oder 'linkage'. 'Linkage' kann dabei definiert werden als Zahl, Vielfältigkeit und Gegenseitigkeit der Kontakte zwischen den Subsystemen (Aregger 1976a, 125).

Eine wichtige Voraussetzung für das Zustandekommen von Innovationen ist Kooperation aller Beteiligten. Innovatoren fühlen sich oft in einen Marginalbereich gedrängt, weil sie gegen bestehende Normen 'verstoßen'. Ein guter Zusammenhalt in der Gruppe verhindert evtl. im Konfliktfall ein Auseinanderbrechen der gemeinsamen Ziele und Interessen und ein Scheitern der Innovation (Nöth 1978, 39).

Schmidt sieht Vorteile von Gruppenarbeit auch beim Problemlösen und zwar durch die geringe Möglichkeit des Irrtums durch den äußeren Einfluß auf die erwogenen Urteile und die Entlastung der einzelnen Mitglieder (Schmidt 1976, 148). Wie sehr Kooperation Innovationsprozesse beeinflussen kann, weist Schmidt an Hand einer Untersuchung über die Einführung eines Medikaments bei 125 Ärzten in 4 amerikanischen Städten nach. Der Zeitpunkt der Adoption wurde durch Umfragen in Apotheken eruiert. Während bei den kollegenorientierten Ärzten nach 6 Monaten schon mehr als 50 % das Medikament anwendeten, waren es bei den patientenorientierten erst 42 %. Bei den Ärzten, die das Medikament nach 6 Monaten überhaupt noch nicht eingeführt hatten, scheinen die Freundschftsnetze überhaupt nicht wirksam geworden zu sein (a.a.O., 21-25). Schmidt weist hierbei jedoch darauf hin, daß die Einführung eines Medikaments nicht mit der Übernahme anderer Neuerungen, wie psychoanalytische Erkenntnisse oder die veränderte Einstellung zum Patienten vergleichbar sind. Es ist anzunehmen, daß die Adoption von Produkten reibungsloser vonstatten geht als die von prozessualen Innovationen.

2.8 ZUSAMMENFASSUNG UND FOLGERUNGEN

Aus der hier skizzierten innovationstheoretischen Grundlegung sollen folgende Gesichtspunkte aufgrund ihrer Bedeutsamkeit für den weiteren Verlauf der Arbeit noch einmal hervorgehoben werden:

Innovation ist gemäß der hier grundgelegten Definition kein Produkt geistiger oder materieller Art, das vorgefertigt von einem Initiator in einem einseitigen Prozeß einem Adressaten zur Anwendung vermittelt wird.

Sollen Innovationen vom Adressaten erfolgreich übernommen und durchgeführt werden, muß von einem Innovationsprozeß ausgegangen werden, der gegliedert in einzelne Phasen, in jeder Phase von den Beteiligten revidierbar ist.

Die Beurteilung von Innovationsprozessen erfolgt immer unter makro- und mikrosoziologischem Aspekt.

Neben den personellen Faktoren ist der erfolgreiche Verlauf von Innovationen auch von den Bedingungen und Einflüssen gesellschaftlicher Systeme und den Strukturen der Organisation, die Zielobjekt der Innovation ist, abhängig. Daher bedarf der innovationstheoretische Aspekt der Ergänzung durch einen organisationstheoretischen. Demnach sind aber jene Organisationen am leichtesten veränderbar, deren Normierungsgrad am geringsten und die Verwaltungshierarchie am flachsten ist.

Wo sich durch organisatorische und personelle Bedingungen Innovationshindernisse in den Weg stellen, wird eine gezielte Anwendung von Strategien zur Überwindung der Widerstände erforderlich.

Dazu zählen: Partizipation des 'client systems' als gleichberechtigte Partner im Innovationsprozeß. Diese Partizipation macht jedoch wiederum eine gezielte Aus- und Weiterbildung der Nichtexperten notwendig, um die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis und damit Verständnisschwierigkeiten und Dis-

krepanzen in der Zielsetzung zu vermeiden. Auf diese Weise kann die Implementation vor dem Scheitern durch das Unvermögen der Anwender gesichert werden. Die Anwendung innovationstheoretischer Gesichtspunkte bei der Untersuchung von Bedingungen schulischer Reformen muß nach Arégger bestimmten Anforderungen genügen. Arégger, der das Drei-Phasen-Modell (Innovation, Innovationsprozeß, Innovationsstrategie) für die Curriculuminnovation entwickelte, kategorisierte dazu neun Zielaussagen. Die wesentlichen Merkmale lassen sich aus folgendem Auszug entnehmen.

- Innovation und Innovationsprozeß können in einer wissenschaftlich fundierten systematischen Weise untersucht bzw. gestaltet werden.
- Die modellhaft erfaßte Systematik der Innovation zeigt in verschiedenen Anwendungsbereichen (z.B. Hochschulen, Berufsschulen, Kindergarten, staatliche, lokale und auf einzelne Schulen lokalisierte Curriculumprojekte) grundsätzlich ähnliche Strukturen. ... Dadurch bekommt das Innovationsmodell Charakter eines konstitutiven Basismuster- oder Meta-Modells.
- Das Innovationsmodell muß in jedem Bereich für die Benutzer variabel und modifizierbar sein. ...
- ... Der mehrmals erwähnte organisationstheoretische Rahmen zeigt in seiner systemtheoretischen Ausprägung, daß die Organisationsleitung im Zusammenhang mit den Zielen, Mitgliedern, Strukturen und der Umwelt gesehen werden muß. ...
- Das Innovationsmodell baut auf der Grundidee des partizipativ-konstruktiven Innovationsansatzes auf. Dadurch gewinnen prozessuale Komponenten der Innovationsprojekte besonderes Gewicht. ...
- Wenn eine organisations-innovationstheoretische Analyse einen realitätsbezogenen Beitrag zur Innovationsplanung leisten soll, so sind der entsprechende Kulturraum und

dessen staatliche Organisationsmuster zu berücksichtigen.

...

(Aregger 1976a, 270ff.).

Bei einer innovationstheoretischen Untersuchung schulischer Reformen müssen die genannten Gesichtspunkte daher Berücksichtigung finden. Bezüglich des Problems der Übernahme und Durchführung von Neuerungen im Unterricht erheben sich demnach folgende Fragen:

- Welchen strukturellen Bedingungen unterliegt das Schulsystem in der Bundesrepublik im makro- und mikrosoziologischen Bereich?
- Welche Innovationswiderstände ergeben sich daraus?
- Wo sind Freiräume zu finden, die Innovationen im Unterricht ermöglichen?
- Welcher Art müssen dementsprechend Innovationsstrategien sein, damit Übernahme und Durchführung der Reformen von Seiten der Lehrer ermöglicht werden können?
- Wo finden sich Beispiele, die über die Effektivität solcher Strategien Auskunft geben?

Von dieser Fragestellung geleitet, sollen die Ergebnisse zeigen, ob schulische Innovationen unter Zuhilfenahme der aus betriebswirtschaftlichen Innovationsprozessen gewonnenen Strategien zu einer erfolgreichen Implementation im Unterricht führen können oder aber, ob Schule organisatorische Besonderheiten aufweist, die eine Modifikation und Neubearbeitung notwendig machen.

3. DIE ORGANISATION DES SCHULSYSTEMS ALS BEDINGUNGSRAHMEN VON INNOVATIONEN IM UNTERRICHT

Sollen strukturelle Merkmale des Schulsystems unter organisationstheoretischen Gesichtspunkten betrachtet werden, erfordert dies zunächst die Kennzeichnung dessen, was unter Organisation der Schule zu verstehen ist.

Nach Renate Mayntz muß eine Organisation mindestens drei Charakteristika aufweisen:

1. Ihr Charakter als 'soziales Gebilde' oder 'gegliederte Ganze' mit einem angebbaren Mitgliederkreis und innerer Rollendifferenzierung.
2. Ihre Ziel- und Zweckrichtung.
3. Die Intention der Zielverwirklichung durch rationale Gestaltung (Mayntz 1963, 36).

Kennzeichnung der Organisationsstruktur des Schulsystems

Schule kann gesehen werden als soziale Dienstleistungsorganisation, die, wie andere soziale Organisationen (Krankenhäuser, Heil- und Pflegeanstalten) ihren Erfolg durch die 'Arbeit an Personen' erreicht. Diese Personen (Schüler) werden auch als Klienten der Organisation bezeichnet und sind durch gesetzliche Regelung 9 bis 10 Jahre an die Organisation gebunden (Hurrelmann 1975, 142f.). Neben den nach Jahrgängen aufgeteilten Schülern zählen zu den Mitgliedern der Organisation die Lehrer, der Rektor, der Hausmeister und in übergreifendem Rahmen ein Stab von Verwaltungsbeamten (Lohmann/Prose 1975, 15f.). Die Rollenbeziehungen lassen sich, wie in Kap. 1.2 angesprochen, problematisieren. Die vielfältigen und zwiespältigen Rollenerwartungen werden dabei an den Lehrer gestellt. Aber auch bei den Schülerrollen bestehen Ambivalenzen zwischen den Anforderungen der Lehrer nach Verhaltensanpassung, den Bedürfnissen des Schülers

nach Selbständigkeit und Mitverantwortung und den Ansprüchen seiner außerschulischen Bezugsgruppen (z.B. Peers) (ebd. 17f.).

Auch die Ziel- und Zweckrichtung der Schule ist ambivalent. Die Ziele schulischer Arbeit bewegen sich dabei einmal zwischen Qualifikation und Förderung der Schüler einerseits und Selektion gemäß gesellschaftlicher Bedürfnisse andererseits sowie zwischen der Anpassung an die Normen der Gesellschaft auf der einen und der Hilfe zur Personalisation durch Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und Fähigkeit zur kritischen Distanz auf der anderen Seite (Fend 1974, 197).

Im Dienste der Rationalisierung steht jegliche 'systematische Aufgabenverteilung und Arbeitsteilung', z.B. das Prinzip der Jahrgangsklassen mit Zuordnung von Klassen- und Fachlehrern (Luhmann/Prose 1975, 21), die Arbeit der Lehrer in Konferenzen, die Zensurgebung, Elternabende, Stundenpläne, Schulordnung usw.

Neben der Gliederung der einzelnen Schule gibt es im umfassenden Bereich die Schulverwaltung nach dem Bürokratiemodell der klassischen Verwaltungsbürokratie im Sinne Max Webers (Fürstenau 1969).

Die bürokratische Ordnung soll dabei das Ziel der Sozialisation sichern helfen. Da Lern- und Entwicklungsprozesse auf aktive Beteiligung der Heranwachsenden sowie auf engagierten Einsatz und das pädagogische Geschick des Lehrers angewiesen sind, ist fraglich, ob die Rationalisierungsbestrebungen der Schule nicht eher schaden als nützen (Sauer 1976, Arbeitsgruppe Schulforschung 1980).

Nachfolgende Analyse schulischer Organisation wird sich an Hand der genannten Gesichtspunkte orientieren. Sie wird aufzeigen, welcher Art die gesellschaftlichen Einflüsse sind, denen das Schulsystem unterliegt, die Verwaltungsstruk-

tur des Schulwesens kennzeichnen, die Funktion der Schule verdeutlichen und Aufgaben, Handlungsweisen und die gegenseitige Abhängigkeit der an die Schule gebundenen Personengruppen, wie Lehrer und Schüler, kennzeichnen.

Definitionsversuch: Innovation im Unterricht

Innovationen stehen immer in Abhängigkeit von sozialen Systemen. Unter dieser Prämisse ist Innovation im Unterricht in wechselseitiger Abhängigkeit mit Einflüssen der Schulorganisation zu sehen. Eine einheitliche und bindende Definition von Innovation im Unterricht ist nicht möglich, da sich die Ziele der Schule größtenteils an den verschiedenartigen Einflußfaktoren des Schulsystems orientieren (Peter 1973, 121). Dazu gehören verfassungsmäßige allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele, präzisiert durch die Forderung von Interessenverbänden, Regelungen des Schulbetriebs, berücksichtigte Ziel- und Normvorstellungen in Lehrer- und Schülerbüchern, Zielvorstellungen von Lehrern offizieller und inoffizieller Art, Zielsetzung der erziehungswissenschaftlichen Forschung (ebd.).

Demgemäß ist auch die Zielsetzung unterrichtlicher Innovationen uneinheitlich. Als richtungsweisend gilt jedoch die Intention einer jeden Innovation - die Verbesserung des Ist- in einen Sollzustand. Von Innovationen im Unterricht kann man demnach immer sprechen, wenn bestehende Mißstände wahrgenommen und behoben werden, wobei die Quelle der Innovation, ob Erziehungswissenschaftler, Politiker, Lehrer oder Außenstehender von sekundärer Bedeutung ist. Diese Position ist jedoch nicht mißzuverstehen in der Annahme, innovatives Handeln wäre von normativen Zielsetzungen frei. Als globaler Orientierungsrahmen können Tylers curriculare Entscheidungsquellen - Kind, Gesellschaft, wissenschaftliche Disziplin - angenommen werden (Tyler 1950), da curriculare Bedingungen letztlich für jede Schulreform, ob sie nun speziell den

Unterricht oder die Gesamtorganisation betrifft, leitend sind (Deutscher Bildungsrat 1973, A 10). Innerhalb dieses Rahmens müssen Zielvorstellungen fortlaufend überdacht, revidiert und modifiziert werden.

3.1 DAS SCHULSYSTEM UNTER MAKRO- UND MIKROSOZIOLOGISCHEM ASPEKT

Schulische Innovationen finden auf zwei Ebenen statt. Einmal sind der gesellschaftliche Rahmen des Schulsystems, die darauf bezogenen Ziele und Zwecke der Schule (Funktionen) sowie die Schulverwaltung und -aufsicht von Bedeutung. Diese umfassenden Bedingungen von Schule und Unterricht werden hier als makrosoziale Ebene definiert.

Zum anderen sind aber auch strukturelle Bedingungen innerhalb der einzelnen Schulen, intrapersonelle Gegebenheiten wie Einstellungen und Handlungsimpulse sowie interpersonelle Beziehungen von Bedeutung. Sie bilden die mikrosoziale Ebene. Dabei wird allerdings unterstellt, daß die jeweiligen Innovationsbedingungen wechselseitig aufeinander bezogen sind.

3.1.1 Die Organisation Schule als Institution der Gesellschaft

Die gesellschaftliche Abhängigkeit der Schule, wie sie in modernen Staatswesen allenthalben zu finden ist, ist Ausfluß der wachsenden Komplexität einer Gesellschaft. Überall, wo hochkulturelle Gesellschaftsformationen entstehen, werden differenziertere Schulsysteme notwendig. Ein geschicht-

licher Rückblick zeigt, daß diese Abhängigkeit schon vor mehreren tausend Jahren notwendig wurde sowie die Gesellschaft komplexere Strukturen aufwies. So erkannten schon die Sumerer, daß die aus den langwierigen familiären Meisterlehrer rekrutierten Rechner und Schreiber den Qualifikationsanforderungen des politökonomischen Systems nicht mehr genügten (Grünfeld 1978, 44ff.).

Dagegen herrschte im Mittelalter, dessen Staatswesen durch die Herrschaft der Stände weitgehend dezentralisiert war, kein einheitliches Interesse an bestimmten Bildungszielen. Erst die wirtschaftliche Expansion mit ihrem intensivierten Warenaustausch schaffte territoriale Verbindungen, die zu einer Ausweitung des Staatsgebietes beitrugen und mit der schließlich auch die Veränderung der Produktionsweise einherging, die sich durch stärkere Spezialisierung auszeichnete. Als Wegbereiter dieser wirtschaftlichen Prozesse muß dabei die Politik des landesfürstlichen Absolutismus gesehen werden. Am Beispiel der Schulgeschichte Preußens, die durchaus exemplarisch für die Entwicklung des gesamten deutschen Schulsystems gesehen werden kann, weisen Roeder/Leschinsky die wachsende Abhängigkeit und Funktionalität des Schulwesens von gesellschaftlichen Bedürfnissen nach.

Zunächst einmal war die allgemeine Schulpflicht, wobei Schule zunächst noch unter kirchlicher Aufsicht stand und die von der Kirche betonte Analogie zwischen göttlicher und weltlicher Herrschaft als Legitimation diente, ein Instrument der Herrschaftssicherung. Ökonomische oder pädagogisch humane Ziele waren für das preußische Schulwesen zunächst noch nicht ausschlaggebend. Erst Rochows Theorie und Praxis einer rationalen Elementarbildung brachte Fortschritte in ökonomischer Hinsicht. Pädagogische Reformen größeren Ausmaßes brachten allerdings erst die Bemühungen Diesterwegs und Harnischs, die unter dem Einfluß der Pädagogik Pestalozzis standen. Die Gründung der Realschule zeigte zwar, daß nicht nur staatlicher Einfluß für die Entwicklung von Schulsystemen

ausschlaggebend ist, da sich ihre Begründung gegen die Opposition der staatlichen Verwaltung durchsetzte (Roeder/Leschinsky 1976, 33-48, 427-434).

Obwohl eine deutliche Beeinflussung des Bildungswesens durch gesellschaftliche Interessen offensichtlich wird, billigen Roeder/Leschinsky der Institution Schule dennoch eine gewisse Autonomie zu. "Auch Institutionen bilden in ihrer Entwicklung Deutungsmuster und Reaktionsweisen aus, die ihren Austausch mit den umgebenden sozialen Systemen lenken, sie bringen Entwicklungstendenzen hervor, an denen sich die Einwirkung externer Faktoren bricht, beziehungsweise über deren Veränderung sie erst effektiv werden kann" (ebd. 434). Die fortschreitende, oft gegen den Widerstand staatlicher Gremien vollzogene Wandlung des preußischen Schulsystems vom Absolutismus zur Jetztzeit läßt auf die historisch erworbene Reaktionsfähigkeit schließen. Allerdings läßt sich das Ausmaß der Eigenständigkeit aufgrund der parallel verlaufenden Demokratisierung der Gesellschaft nicht genau ermessen.

3.1.1.1 Die Funktion der Schule zwischen Reproduktion und gesellschaftlichem Wandel

Die Schule als Institution hat wie die meisten anderen Institutionen der Gesellschaft, den Zweck, Probleme zu lösen. Das Problem, das sich der Schule stellt, ist die aus "Instinktarmut, Weltoffenheit sich ergebende Erziehungsbedürftigkeit des Menschen" (Fend 1980, 2). Grünfeld bezeichnet die Schule als die "machtvoll organisierte Antwort auf die Frage, was zur Vergesellschaftung des einzelnen fehlt" (Grünfeld 1978, 36). Schule dient dabei als Instrument der sekundären Sozialisation, die neben der primären Sozialisation durch die unmittelbare Umwelt des Kindes in einer Gesellschaft mit komplexen Strukturen notwendig wird.

Die Eingliederung des jungen Menschen in die Gesellschaft erweist sich als Reproduktionsvorgang, der "der Wiederherstellung eines gesellschaftlich erwünschten Zustandes bei biologischem Austausch der Träger gesellschaftlichen Handelns dient" (Fend 1980, 3). Die Gesellschaft will dadurch ihren kulturellen und wirtschaftlichen Standard erhalten und nicht in einen primitiveren Zustand zurückfallen.

Die Qualifikationsfunktion der Schule steht dabei in einem engen Zusammenhang mit ökonomischen Bedürfnissen der Gesellschaft. Bildung wird zu einem Faktor im Produktionsprozeß, dessen Effektivität möglichst berechenbar gemacht werden soll, und der das Individuum im wirtschaftlichen Prozeß verwertbar macht. Die früher, v.a. aus marxistischer Sicht angenommene direkte Kausalität zwischen schulischer Qualifikation und Produktionssteigerung wird heute vorsichtiger beurteilt (vgl. Kap. 3.1.1.2) (Fend 1980, 24ff., Mende 1975, 66).

Neben der Qualifikation Heranwachsender verfolgt die Schule auch das Ziel der Selektion, ein Begriff, der in der Diskussion häufig in Verbindung mit Chancengleichheit gebracht wird.

Das Schulsystem fungiert demnach als 'Rüttelsieb', das je nach individueller Leistung zu einer Neuverteilung von Lebenschancen führt. Die Entdeckung dieser gesellschaftlichen Funktion der Schule erfolgte in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts, als v.a. mit der Einführung der gemeinsamen Grundschule eine gemeinsame Basis für den Schulbesuch aller Schichten der Bevölkerung geschaffen wurde. Obwohl die Forderung nach einem gemeinsamen Mittelbau bis zur neunten Klasse nur versuchsweise erfüllt wurde, ist die Verlagerung von der durch Geburt erworbenen Schichtzugehörigkeit als Vorbedingung zur Erreichung bestimmter gesellschaftlicher Positionen zur individuellen Leistungsfähigkeit als wichtige Errungenschaft der bürgerlichen Gesellschaft anzusehen (v. Engelhardt 1982,

18). Dennoch mußte der euphorische Grundtenor, der beispielsweise in Schelskys Gutachten für den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1957 zu spüren war, gedämpft werden. Empirische Forschungsergebnisse lieferten Belege, daß es mit der Chancengerechtigkeit in einer angeblich schichtenunspezifisch gewordenen Gesellschaft, in der allein schulische Leistungen für die Erlangung gesellschaftlicher Positionen ausschlaggebend seien, nicht zum besten stünde (Schelsky 1957, 12f., Untersuchungsergebnisse von Fend 1974). Das Schulsystem als Instrument der Sozialreform zum Ausgleich der Bildungschancen zu benutzen, zeigte bisher nur teilweise Erfolg. Zwar ist durch die bessere regionale Versorgung mit weiterführenden Schulen die Lage der Landbevölkerung und damit auch der Mädchen und Katholiken verbessert worden. Auch die in einigen Regionen eingeführte Gesamtschule konnte zur Verminderung der Chancenungleichheit beitragen (Fend 1980, 33). Dazu kommt, daß auch die Institutionen des Zweiten Bildungsweges an Einfluß gewannen und ihre Absolventen einen nicht unbeträchtlichen Teil der Studierenden an den Hochschulen stellen.

Dennoch dient das für schulische Selektion in Anspruch genommene Leistungsprinzip auch heute noch zur Verschleierung sozialer Ungleichheit. Insbesondere der Zwang zur frühen Selektion und mangelnde Übertrittsmöglichkeiten von einer Schulart zur anderen bilden Barrieren zur Verwirklichung sozialer Chancengleichheit (Braun/Glowka 1975, 89).

Durch die Anwendung des Leistungsprinzips wurde schulische Selektion nicht aufgehoben, sondern aufgeschoben. Wenn auch heute mehr Schüler zur Hochschulreife gelangen, so findet die Auslese vor den Toren der Berufswelt statt. Zwar kam es, wie Rolff konstatiert, zu einer Umschichtung innerhalb der starren dreiklassigen Gesellschaft und zur Bildung einer 'neuen Mittelschicht'. Diese aber vertritt ihre Bildungsinteressen mit der gleichen Vehemenz wie die ehemals privilegierten Klassen (Rolff 1980, 106f.).

Im preußischen Staat hatte die Schule Legitimationsfunktion für die absolutistische Herrschaft. Im folgenden gilt es zu prüfen, inwiefern das moderne Schulwesen in einem demokratischen Staat wie der Bundesrepublik ebenfalls der Sicherung von Herrschaft dient.

Da man bei der Sozialstruktur der Bundesrepublik nicht nur von einem demokratischen Staat, sondern auch von einer kapitalistischen Gesellschaft sprechen kann, ergeben sich nach Fend Legitimationsprobleme aus zwei Sachverhalten, nämlich zum einen muß die ungleiche Verteilung knapper Güter legitimiert werden, zum anderen die Anerkennung politischer Instanzen (Fend 1980, 45). Dabei gelingt die Legitimation der ungleichen Verteilung der Güter durch die Leistungsideologie, nach der geringer Besitzstand auf eigene Untüchtigkeit und eigenes Versagen zurückgeführt wird. Andere können nicht dafür verantwortlich gemacht werden (Fend a.a.O., 46, Grünfeld 1978, 58f.).

Die Legitimation politischer Instanzen gelingt neben dem Angebot wohlfahrtsstaatlicher Leistungen durch die Partizipation der Bürger bei Wahlen. Hier muß jedoch eingewendet werden, daß Legitimation der demokratischen Grundordnung nichts Negatives ist, unter der Voraussetzung, daß bestehende soziale Ungleichheiten und undemokratische Machenschaften wahrgenommen und bekämpft werden (Fend a.a.O., 46-49, Grünfeld ebd.).

Schule kann die genannte Legitimationsbestrebung des Staates unterstützen. Zum einen wird dem Schüler durch die in unseren Schulen praktizierte Selektion gemäß dem Leistungsprinzip suggeriert, er sei aufgrund von Anstrengung und Begabung allein für seine, in der Gesellschaft erreichte Position verantwortlich.

Zum anderen soll die Schule Werte vermitteln und Haltungen, Verhaltensdispositionen und Einstellungen beim Schüler aufgrund staatlich gesetzter und kontrollierter Lernziele und Lerninhalte erwecken, die das politische System stützen (Fend ebd.).

Die frei dargestellten Aufgabenbereiche der Schule - Qualifikation, Selektion und Legitimation - implizieren, daß durch den Unterricht die heranwachsende Generation mit allen Mitteln an die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse angepaßt werden soll.

Hierbei stellt sich jedoch die Frage, ob es nicht Diskrepanzen zwischen normativer Anforderung und tatsächlicher Funktion gibt. Rolff beispielsweise ist der Ansicht, daß das Schulsystem durchaus über eine "relative, gesellschaftliche Autonomie" verfügt. Obwohl Schule ein Organ der Gesellschaft ist, erfüllt sie nicht zwingend, ohne menschliches Handeln gesellschaftliche Funktionen. Nach Rolff rührt diese Autonomie aus den an die Schule gestellten Anforderungen und Erwartungen, die aufgrund des in unserer Gesellschaft vorherrschenden Pluralismus entstehen. Im nachfolgenden Kapitel soll noch ausführlicher auf dieses Phänomen eingegangen werden (Rolff 1980, 36).

Auch kann davon ausgegangen werden, daß dadurch, daß die Schule ihre Klienten, die Schüler, für eine bestimmte Zeit von dem unmittelbaren gesellschaftlichen Prozeß der Produktion freisetzt, und auch die Lehrer nicht an diesem Prozeß teilnehmen, die Schule einen relativ ausgelagerten Status einnimmt und nach eigenen Regeln funktioniert (Groddeck 1975, 599).

Ein demokratisches Bildungswesen würde sich ad absurdum führen, wenn es nicht als seine Hauptaufgabe betrachtete, junge Menschen nicht nur zu bequemen, willigen Untertanen zu erziehen, sondern zu mündigen Menschen, die angesichts der vielfältigen Wertüberzeugungen, die innerhalb einer pluralistischen Gesellschaft miteinander rivalisieren und einem raschen Wandel unterliegen und einer Fülle verschiedenartiger Normen fähig sind, Stellung zu beziehen (Wurzbacher 1963, 14). Sozialisation in einer demokratischen Gesellschaft bedeutet daher auch: Abbau von Autorität, Verminderung der Stofffülle, Zeit für dringliche und aktuelle Lebensfragen der Schüler und echtes Mitspracherecht der Schüler mit zunehmendem Alter (Oblinger 1981, 50f.).

3.1.1.2 Das Schulsystem als Zielobjekt pluralistischer Einflußnahme gesellschaftlicher Gruppen

Gesellschaft zeigt sich nach einer Definition von H. Oblinger in ihrem Einfluß auf das Schulsystem nicht als einheitliches Gebilde, sondern als das Beziehungsgefüge verschiedenartigster Gruppen, wie z.B. Parteien, Religionsgemeinschaften, Vereine, Gewerkschaften usw., die alle ihre ungeschriebenen Ordnungen und Regeln haben, die die Beziehungen im Binnenbereich und außerhalb gegenüber anderen Gruppierungen regeln und die Wahrung von Zielen und Zwecken gewährleisten. Die Zwischenbeziehungen innerhalb und außerhalb der Gruppe kennzeichnen sich durch "Füreinander, Miteinander, Beieinander, Nebeneinander, Gegeneinander oder Ohneeinander" und bestimmte Verhältnisse wie "Freund-Feind-Verhältnis, Herrschaftsverhältnis, Gefolgschaftsverhältnis, Partnerverhältnis, Meister-Jünger-Verhältnis" (Oblinger 1981, 16). Wird im weiteren von einem Einfluß der Gesellschaft auf die Schule gesprochen, so ist per definitionem die Einflußnahme der in gegenseitiger Abhängigkeit stehenden Gruppierungen gemeint.

Nach einem vereinfachten Modell von Oblinger, das der nachfolgenden Betrachtung gesellschaftlicher Verbundenheit mit dem Schulsystem zugrundegelegt wird, kennzeichnet sich der Einflußbereich gesellschaftlicher Gruppen wie folgt:

Das Beziehungsgefüge der beiden gesellschaftlichen Gruppen von Schülern und Lehrern in einem Innenkreis steht in Abhängigkeit mit den im Außenkreis befindlichen übrigen Gruppen, wie z.B. dem Staat, politischen Parteien, Eltern, Wirtschaft, wissenschaftliche Forschung, soziale Schichtung, Kirchen, öffentliche Meinung, Massenmedien, Kunst und diversen Vereinigungen (ebd.).

Dabei handelt es sich bei der Mittelpunktstellung der Schule freilich um eine methodische Annahme. Die Schule steht in Wirklichkeit innerhalb des Gesamtfeldes der Gruppen. Jeder

andere Faktor kann gemäß veränderter Fragestellung ebenfalls in den Mittelpunkt rücken (ebd. 264). Damit drückt Oblinger schon aus, daß Schule nicht nur Einflußobjekt ist, sondern ebenfalls beeinflussender Faktor innerhalb gesellschaftlicher Bezüge.

Im folgenden sollen nun die für schulische Prozesse bedeutendsten Einflußfaktoren einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Dazu gehören neben dem Staat die politischen Parteien, die Eltern, wissenschaftliche Forschung, soziale Schichtung und die Wirtschaft. Die Bedeutung von Lehrern und Schülern wird im Rahmen dieser Arbeit unter mikrosoziologischem Aspekt erfaßt.

Gesellschaftliche Interessen werden in der Bundesrepublik am machtvollsten und nachhaltigsten durch die staatliche Verwaltung und Aufsicht gegenüber der Schule vertreten (vgl. GG Art. 7). Über den normalen Wortsinn von 'Aufsicht' hinaus umfaßt die Schulaufsicht die zentrale Ordnung und Organisation des Schulwesens durch den Staat, die Fachaufsicht über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule, die Dienstaufsicht über die Lehrer, die Eigenverwaltung der staatlichen Schulen und schließlich die Rechtsaufsicht über die Schulverwaltungsbestätigung der nichtstaatlichen Schulträger, womit auch bezüglich der privaten Schulen die Einheit des Schulwesens gewahrt bleibt (v. Campenhausen 1967, 20f.).

Nach der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland liegt die Kulturhoheit bei den Ländern, welche staatliche Schulaufsicht repräsentieren. Das Kultusministerium ist oberste Dienstbehörde, oberster Dienstherr ist der Kultusminister. Im Rahmen des vom Parlament beschlossenen gesetzlichen Rahmens hat der Kultusminister als Vertreter der Exekutive einen umfassenden Freiheitspielraum (Oblinger 1981, 42f.).

Die Überantwortung an die staatliche Schulaufsicht ist durch eine Fülle von Gesetzen geregelt, wobei v.a. die Ländergesetz-

gebung von ausschlaggebender Bedeutung ist, allerdings gilt dabei der Grundsatz "Bundesrecht bricht Landesrecht" (ebd. 40f.). In den letzten Jahren kam es durch zahlreiche Gesetzesneufassungen, Gesetzesänderungen und v.a. durch die ansteigende Zahl von Bekanntmachungen und Verordnungen durch das Kultusministerium und die Schulbehörden zu einer viel gerügten Paragraphenflut, und das Schlagwort von der 'administrativen Verstörung' der Schule (H. Rumpf 1966) machte die Runde.

Die Schulverwaltung funktioniert immer noch wie zur Weimarer Zeit nach dem Modell der klassischen Verwaltungsbürokratie, auf die der Staatsbürger direkt keinen Einfluß nehmen kann und deren Mechanismus er kaum durchschaut. Nur gesellschaftliche Gruppierungen wie Parteien und Verbände können auf Entscheidungen der Kultusbürokratie Einfluß nehmen (Fürstenau 1969, 47f.).

Entscheidungen und Verordnungen des Kultusministeriums bestimmen den schulischen Bereich folgendermaßen: Erlaß der Allgemeinen Schulordnung, Erstellung von Lehrplänen und Prüfungsordnungen, Genehmigung von Lehrbüchern, Verfügung über Einstellungen und Versetzungsverfahren von Lehrkräften und Beförderungen. Ferner obliegt dem Kultusministerium die Überwachung des Schulbetriebs durch Ministerialbeauftragte für das Schulwesen, Regierungsschuldirektoren, Schulräte, Schulleiter oder Gymnasialdirektoren (Oblinger 1981, 43).

Der Staat, an seiner Selbsterhaltung interessiert, sichert sich die Durchsetzung und Vermittlung der im Staat geltenden Normen und Werte nicht nur durch Gesetze und Erstellung von Lehrplänen, sondern auch durch das besondere Dienstverhältnis der Lehrer. So ist der Lehrer als Beamter dem Staat in einem Treueverhältnis (Treueeid) gebunden (Wax o.J., 19). Durch das Beamtenverhältnis als besonderem Gewaltverhältnis, dem sich der Beamte freiwillig unterwirft, muß er gewisse Einschrän-

kungen seiner grundrechtlichen Freiheit in Kauf nehmen (Lehmann 1976, 19). Der Lehrer untersteht dem Disziplinarrecht, d.h. er kann unter Umständen zweimal - strafrechtlich und disziplinarrechtlich - verurteilt werden. Er besitzt kein Streikrecht und darf sich keiner radikalen politischen Vereinigung anschließen. Ferner untersteht der Lehrer als Beamter der staatlichen Schulaufsicht und Kontrolle. Auch die Ausbildung des Lehrers wird staatlich geregelt. Um die Berechtigung für die Berufsausübung zu erlangen, muß der Lehrer zwei Staatsprüfungen ablegen. Für seine Dienstleistungen gewährt der Staat dem Beamten lebenslange Fürsorge, wozu die Zusicherung eines lebenslangen regelmäßigen Gehalts einschließlich der Pension gehört sowie die Zusicherung eines unkündbaren Arbeitsplatzes (Oblinger 1981, 46f.).

Einfluß auf die Bildungspolitik nehmen politische Parteien durch ihre Sitze in den Länderparlamenten, wobei sie als wichtigste Willensträger des demokratischen Staates fungieren. Die jeweiligen Regierungsparteien können Schulgesetze in eigener Regie beschließen (Oblinger 1981, 97). Neben dem direkten Einfluß durch die Regierungsgewalt haben die Parteien in einigen Ländern darüber hinaus die Möglichkeit, ihre Interessen durch ein Volksbegehren oder einen Volksentscheid herbeizuführen oder durch die Regierungsparteien beschlossene Gesetze zu verhindern. Auf diesem Wege wurde zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen durch ein von der CDU initiiertes Volksbegehren in Übereinstimmung mit einem Großteil der Elternschaft die Einführung der von den Regierungsparteien (SPD/FDP) geplanten kooperativen Schule gestoppt (Köhler 1978, 9). Oft geht es den Parteien mehr um die Durchsetzung ihrer Ideologien als um Maßnahmen, die der Sache dienen (Wiebecke 1980, 74f.).

Der bedeutende Einfluß der Regierungsparteien zeigt sich zunächst in ihrer Schlüsselstellung innerhalb der Legislative

und Exekutive in gewissem Maße auch der Judikative. Abgeschwächt wird diese Vormachtstellung jedoch durch die notwendige Rücksichtnahme auf den Wählerwillen und evtl. Koalitionspartner, ferner durch die Abhängigkeit maßgeblicher Verbündeter wie Gewerkschaften, Lehrerverbände, Kirchen, durch organisatorische Bedingungen, wie z.B. Flexibilität oder Starrheit des jeweiligen Verwaltungsapparates und sachliche Gegebenheiten wie finanzielle Mittel (Oblinger 1981, 98).

Gegenüber dem politischen Gewicht des Parteeinflusses ist die Mitbestimmung der erziehungswissenschaftlichen Forschung bei Bildungsfragen relativ gering. So wurden Fragen der Gesamtschul- und Curriculumreform auch letztlich politisch entschieden. Fachwissenschaftliche Erkenntnisse bilden nur einen Faktor von vielen. Zwar sollte gemäß der Forderungen des Bildungsrates bei Reformvorhaben Parität zwischen Wissenschaft, Praxis und Verwaltung bestehen (Deutscher Bildungsrat 1970, 66, 283-287), bis heute jedoch ist der Ermessensspielraum, der der parteigebundenen Kultusverwaltung eingeräumt wird, eminent. Gründe für die unzureichende Durchsetzung des pädagogischen Sachverständes sind nicht allein in der unzulänglichen gesetzlichen Verankerung zu suchen, v.a. auch der geringe Konsens innerhalb der Sozialwissenschaften wie Pädagogik, Psychologie und Soziologie über Gesellschafts- und Erziehungstheorien muß als Ursache in Erwägung gezogen werden.

Häufig sind Wissenschaftler selbst parteipolitisch gebunden und unterliegen in ihrer Forschungsarbeit, selbst im empirischen Bereich, ideologischen Prämissen. Dies mag vielleicht nicht gerade als Nachteil erscheinen, insofern wissenschaftlicher Pluralismus Einseitigkeit verhindert und Raum zur kritischen Reflexion läßt, außerdem wertfreie Wissenschaft leicht für gesellschaftliche und politische Zwecke dienstbar

gemacht werden kann, die den Bildungsbereich ihrer Zielsetzung unterwerfen wollen (Heitger 1982, 18). Andererseits ist das Durcheinander verschiedener wissenschaftlicher und verwaltungstechnischer Bestrebungen nicht dazu geeignet, sinnvolle Reformen zu bewirken.

Das Verhältnis zwischen Eltern und Schule vollzieht sich in zwei Bereichen, einem offiziellen und einem inoffiziellen. Zum offiziellen Bereich zählen dabei sämtliche gesetzlich verankerte Rechte und Pflichten der Eltern bezüglich der Teilnahme am schulischen Leben, zum inoffiziellen v.a. die Interessen der Eltern an der persönlichen Schulkarriere ihrer Kinder und als Vertreter der öffentlichen Meinung.

Im offiziellen Bereich sind die Rechte der Eltern sehr beschränkt. Sie können frei über den Besuch weiterführender Schulen im Rahmen der staatlichen Zulassungsbedingungen bestimmen und haben vollkommene Bestimmungsfreiheit über die Teilnahme am Religionsunterricht (v. Campenhausen 1967, 36). Mitverantwortungsrechte haben Eltern vor allem durch Zusammenschlüsse wie Elternvertretungen. Diese beziehen sich jedoch vorwiegend auf den äußeren Bereich der Schule, wie z.B. Festsetzung des Schuletats, Aufsicht über Schulgrundstücke, Eröffnung oder Änderung von Schulen. Letzte Entscheidung obliegt jedoch den Schulbehörden. Bei der Festsetzung von Lernzielen und der Gestaltung des Unterrichts haben Eltern offiziell keinerlei Mitspracherecht (Oblinger 1981, 113).

Im inneren schulischen Bereich besteht die Einflußmöglichkeit der Eltern nur bei der Organisation des sogenannten Schullebens (Organisation von Schulfesten, Schullandheimaufenthalten, Lehrmittelspenden usw., Oblinger 1981, 114).

Immer häufiger versuchen sich aber Eltern ihren Einfluß auf den unterrichtlichen Bereich auf gerichtlichem Wege zu er-trotzen. So konnten Eltern verschiedene schulische Reformen

in den letzten Jahren, wie z.B. die Einführung der Sexualkunde, erfolgreich verhindern oder stoppen (Schütte 1977, 36ff.).

In engem Zusammenhang mit dem Einfluß der Eltern steht der Einfluß sozialer Schichten auf das Schulsystem. Die Zugehörigkeit zu einer Schicht wird v.a. am Beruf des Familienvorstands gemessen. Die Einflußnahme auf die Schule zeigt sich einerseits an der häuslichen Familienerziehung, die Auswirkung auf die Schuleinstellung und das Sprach- und Lernverhalten der Kinder hat (Bernstein, Oevermann) und an der Wahl der Schullaufbahn. Eltern höherer Schichten sind eher bereit, Opfer für die Schulkarriere ihrer Kinder zu bringen und höhere Schulabschlüsse mit allen Mitteln zu erkämpfen (Kob, Oblinger 1981, 221). Die Schule ihrerseits kommt Kindern höherer Schichten insofern entgegen, als sie sich in Unterrichtssprache und -inhalten an Mittelschichtnormen orientiert (Lützens 1959). Da Schichtverteilung in einem demokratischen Staat nicht starr, sondern veränderbar ist, werden Schulabschlüsse als Instrument sozialen Aufstiegs betrachtet. Während Unterschichteltern v.a. an einer Erhöhung des sozialen Status ihrer Kinder interessiert sind, erstreben Mittelschichteltern den Erhalt oder die Verbesserung des eigenen sozialen Status. Da letztere v.a. Konkurrenz aus unteren Schichten fürchten und meistens an einem statischen Begabungsbegriff orientiert sind, kommt ihnen das dreigliedrige Schulsystem in ihren Absichten eher entgegen als die Gesamtschule, die aufgrund der verzögerten Selektion und der größeren Durchlässigkeit vermehrt Aufstiegsmöglichkeiten auch für Kinder unterer Schichten verspricht.

Einflußreiche Träger schichtenspezifischer Erwartungen sind neben den politischen Parteien die Exekutivspitzen (Kultusministerium - vorwiegend besetzt mit Vertretern oberer Schichten), Arbeitgeber- und Arbeitnehmervereinigungen, öffentliche

Meinung, Volksbegehren (Oblinger 1981, 238f.).

Der Einfluß sozialer Schichten zeigt sich deutlich an der gegenwärtigen Schulsituation in der Bundesrepublik. Die Stagnation in der Gesamtschulreform geht zu einem beträchtlichen Teil auf das Konto von Vertretern führender Schichten, während untere Schichten, am sozialen Aufstieg ihrer Kinder interessiert - zur Erhöhung der Hochschulabschlüsse beitragen, was wiederum zu einer Abqualifizierung der Hauptschule als Restschule führte (ebd. 239).

Wirtschaftlichen Einflüssen und Gegebenheiten wird häufig die Initiierung der Schulreform der 60er und 70er Jahre unterstellt. In einer Veröffentlichung der Zeitschrift 'Christ und Welt' prangerte Georg Picht die 'deutsche Bildungskatastrophe' an (Picht 1964). Sie lag nach Pichts Absicht jedoch nicht im aufklärerischen, humanitären Bereich, sondern war ökonomisch-prestigebezogen. Pichts Aufruf leitete die Schulreform der frühen 70er Jahre ein, die letztlich zu der heute viel geschmähten starken Verwissenschaftlichung der Lerninhalte führte und dem Ansteigen höherer Schulabschlüsse und der damit verbundenen Akademiker- und Abiturientenschwemme. Häufig werden nun wirtschaftliche Einflüsse für die Bildungsmisere unserer Tage verantwortlich gemacht.

Zunächst aber muß festgehalten werden, daß ein einheitlicher Einfluß der Volkswirtschaft auf die Schule nicht besteht. Wirtschaftliche Interessen werden von verschiedenen größeren und kleineren Verbänden und Gruppen, wie z.B. den Gewerkschaften, den Arbeitgeberverbänden, Bauernverbänden, Handwerksinnungen, Arbeitnehmerverbänden, Verbraucherverbänden vertreten, wobei unterschiedliche Intentionen vorherrschen (Oblinger 1981, 152f.).

Eine Verquickung von Schule und Wirtschaft ist aber zunächst, was die äußere Organisation der Schule anlangt, unbestreitbar, da ein Großteil der Schulabgänger wirtschaftliche Berufe wählt.

Konkrete Interessen der Arbeitgeber an schulischer Bildung bestehen daher an der Qualifikation für die Berufsausbildung durch Fächer wie Rechtschreiben, mündlicher und schriftlicher Ausdruck, Sachkenntnissen z.B. in Physik und Chemie, aber auch an allgemeinen Arbeitstugenden wie Pflichtbewußtsein, Selbständigkeit, Konzentrationsfähigkeit u.ä.m. Von der Selektionsfunktion wird eine Vorsortierung für die Berufslaufbahn erwartet. Aus diesem Grunde wird den Arbeitgebern auch häufig unterstellt, maßgeblichen Einfluß auf die Restituierung des dreigliedrigen Schulsystems zu haben (Mende 1975, 11).

Das Interesse an Qualifikation und Arbeitstugenden wird auch von den Arbeitnehmerverbänden geteilt. Diese fordern darüber hinaus ein verstärktes emanzipatorisches Potential in der Erziehung (DGB 1972, in: Oblinger 1981, 169). Unbestritten ist das Interesse der Gewerkschaften an der Konstituierung eines Gesamtschulsystems zur Gewährleistung der Gleichheit der Bildungschancen. Allerdings schien, zumindest zu Anfang, die Gesamtschule auch für das Wirtschaftswachstum von Interesse nach der vorherrschenden Meinung, daß dies durch höhere Schulabschlüsse zu erreichen sei. Der sogenannte 'Manpower Approach', eine Maßnahme, den gesamtgesellschaftlichen Bedarf an Arbeitskräften prognostisch zu ermitteln, trug zu einer drastischen Vermehrung höherer Schulabschlüsse bei (Mende 1975, 6).

Die Bedeutung der Wirtschaft ist aber für das Schulwesen nicht zu überschätzen. Es muß in der Bundesrepublik ein Eigeninteresse der Bildungs- und Sozialpolitik an wirtschaftsplanerischen Gesichtspunkten vermutet werden (Mende 1975, 55-69; Fend 1980, 24ff.; Flitner 1977, 30ff.).

Außerdem reicht das, was in der Schule gelernt wird, für die beruflichen Anforderungen bei weitem nicht aus, nur Teile sind direkt bedeutsam. Auf eine gewisse Verselbständigung des Schulischen kann daraus geschlossen werden (Arbeitsgruppe

Schulforschung 1980, 199; Fend 1980, 24ff.).

Die Verbindung von Wirtschafts- und Schulsystemen kann nach Fend eher dahingehend interpretiert werden, daß das Schulsystem als Instrument der Arbeitsmarktregulierung, das staatlicher Steuerung teilweise zugänglich ist, fungiert. Beispielsweise können überflüssige Arbeitskräfte z.B. durch Änderung der Schulbesuchszeiten gebunden werden, "ferner ist es über die Kontrolle der Schulabschlüsse möglich, Überschüsse oder Unterangebote in einzelnen Sektoren zu steuern" (Fend 1980, 26, 1974, 100).

3.1.2 Der mikrosoziale Bereich der Schule unter dem Einfluß äußerer und innerer organisatorischer Gegebenheiten

Im mikrosozialen Bereich der Schule können Handlungsimpulse von Einzelpersonen nicht nur individuell und in Abhängigkeit von gesamtorganisatorischen Gegebenheiten analysiert werden. Der Binnenraum der Schule muß als Ganzes mit seinen unterschiedlichen personalen Beziehungen, mit seinen eigenen und auch teilweise eigenartigen sozialen Regeln und Bräuchen Gegenstand der Analyse sein. Es kann angenommen werden, daß die Struktur dieses 'Mikrokosmos' die in ihm tätigen Menschen in ihrem Handeln auf besondere Weise beeinflusst.

3.1.2.1 Die Auswirkung makrostruktureller Gegebenheiten auf innerschulische Prozesse

Makrostrukturelle Prozesse oder -veränderungen beeinflussen mikrostrukturelle und umgekehrt.

Die unmittelbarste Auswirkung auf den Innenbereich der Schule zeigt wahrscheinlich die staatliche Schulverwaltung mit ihrer bürokratisch-hierarchischen Ordnung. Innerhalb der Schulhierarchie steht der Lehrer an letzter Stelle der Funktionsträger. Nach ihm kommt, genau genommen, nur noch der Schüler. Hauptaufgabe des Lehrers ist die Durchführung und die dazu notwendige Vorbereitung des Unterrichts. Die Unterrichtsarbeit ist im allgemeinen seiner eigenen Verantwortung überstellt, wobei er sich allerdings an die Richtziele des geltenden Lehrplans zu halten hat. Kontrolliert wird die Unterrichtsarbeit des Lehrers durch einen Schulaufsichtsbeamten, den Schulrat. Meistens sind Schulräte an einem gut funktionierenden Unterricht und dem reibungslosen Ablauf des Schulalltags interessiert. Eine der wenigen Untersuchungen, die 1972 bei Schulaufsichtsbeamten durchgeführt wurde, und bei welcher die Frage nach dem idealen Lehrerbild von Schulräten vorherrschte, brachte folgendes Ergebnis: "Ob jemand ein guter Lehrer ist, hängt weitaus mehr davon ab, ob er verantwortungsbewußt, ordentlich, systematisch und aufgabenorientiert, ob er kreativ ist und funktionale Flexibilität besitzt als davon, ob er menschlich, person-orientiert, verständnisvoll und herzlich ist" (Poschardt 1974).

Als Einwand gegen die Annahme, daß administrative Zwänge die Handlungsweise von Lehrern unmittelbar beeinflussen, kann entgegengehalten werden, daß Kontrollen durch Schulräte relativ selten, meist nur einmal im Jahr erfolgen. Außerdem hat der Lehrer durch seine gesicherte Stellung als Beamter durch diese Kontrollen kaum negative Folgen zu erwarten. Dennoch werden sie von den Lehrern gefürchtet, und sie scheinen sich der Kontrolle durch den Schulrat ständig bewußt.

Neben dem Unterrichten mit seinen pädagogischen und fachlichen Funktionen fühlen sich viele Lehrer v.a. durch die Verwaltungsarbeit überlastet und überfordert (Nave-Herz 1977; Rumpf 1966, 25). V.a. eine Flut von Gesetzen und ministeriellen Erlassen machen diese Arbeit immer komplizierter und

schwerer überschaubar und scheinen pädagogische Freiräume immer empfindlicher einzuschränken (Rumpf/Singer 1980, 83, Ebert 1982). In letzter Zeit werden Vermutungen laut, daß Lehrer selbst, durch ein starkes Sicherheitsbedürfnis geleitet, nach Regeln und Anordnungen verlangen. Diese Argumentation, von Ministerialbeamten und kritischen Pädagogen gleichermaßen ins Feld geführt, muß jedoch in ihrer Begründung erweitert werden. Es ist nämlich durchaus wahrscheinlich, daß das Unsicherheitsgefühl von Lehrern der Bürokratisierung des Schulwesens entspringt, dessen "Maßnahmen jederzeit dem Anspruch der Justiziabilität genügen muß", und in dem alles "einklagbar" sein soll (Struck 1980, 150).

Einschränkungen unterliegen Lehrer auch durch ihre Stellung als Beamte. Der Lehrer hat Gehorsamspflicht, besitzt kein Streikrecht, darf keiner radikalen politischen Vereinigung angehören und ist angehalten, seine eigene politische Meinung nicht im Unterricht zu äußern. Auch mit Äußerungen der Schulverwaltung gegenüber muß der Lehrer vorsichtig sein, wie der kürzlich in Bayern heftig umstrittene "Maulkorberlaß", die 'scharfe Mißbilligung' eines Verbandsfunktionärs durch die Bezirksregierung (Bayer. Schule 1983/7, 213f.) beweist. Die Abhängigkeit des Lehrers vom Staat zeigt sich auch in seiner Funktion als Lohnarbeiter, wobei der "Arbeitsmarkt der Lehrer dadurch bestimmt ist, daß der Staat als alleiniger Nachfrager nach Lehrerleistungen als Monopolist auftritt", wobei nur die wenigen Privatschulen eine Ausnahme bilden (Bauer 1980, 17).

Ferner ist der Lehrer gezwungen, im Sinne gesellschaftlicher und staatlicher Interessen, neben seiner eigentlichen pädagogischen Aufgabe, die Schüler zu unterrichten und zu fördern, durch die Verteilung von Zensuren zur Selektionsfunktion der Schule beizutragen.

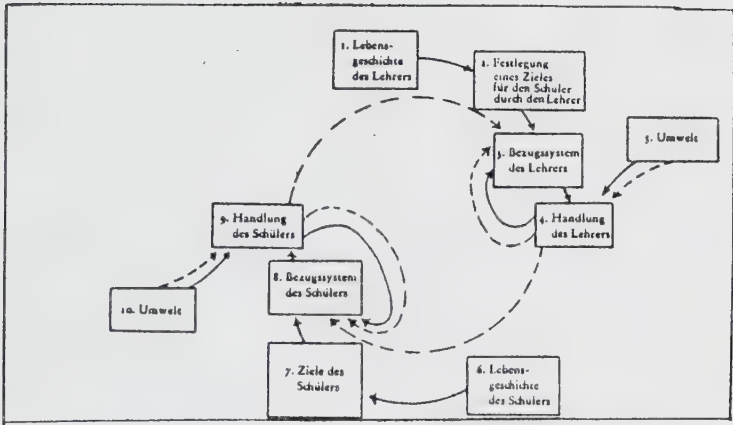
Weiter äußern sich gesellschaftliche Einflüsse in der Schule an den Lehrplänen, die in den letzten Jahren ständigen Ände-

rungen unterworfen waren. Die Flut von Reformen aber hat die Lehrer aufgrund mangelnder Aus- und Fortbildung in beträchtlichem Maße überfordert.

3.1.2.2 Die Interaktion der Lehrer mit den Schülern

Einerseits ist der Lehrer in seinen unterrichtlichen Maßnahmen beschränkt durch die staatlichen Richtlinien, andererseits muß er auf Bedürfnisse, Reaktionen und Mitarbeitsbereitschaft seiner Schüler Rücksicht nehmen. Das soziale Milieu der Schulklasse wird zu einem großen Teil geprägt von dem Verhalten der Schüler, welches wiederum abhängig ist von deren sozialen und persönlichen Erfahrungen durch Elternhaus, Peer-groups, persönliche Lebensereignisse (Lohmann/Prose 1975, 88). Die Impulse und Motivationsversuche des Lehrers zielen darauf ab, beim Schüler möglichst Zustimmung für Unterrichtsmethode und die vorgebrachten Lerninhalte zu finden. Hierbei spielt neben der vom persönlichen Interesse getragenen Absicht des Lehrers an einem fließenden, ungestörten Unterrichtsverlauf v.a. der Sachzwang zur Erreichung einer Sollage gemäß der geltenden Lernziele eine Rolle. Andererseits soll der Lehrer aber auch, entsprechend der demokratischen Grundordnung unseres Gesellschaftssystems, divergierendes Denken der Schüler bei der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten nicht nur gestatten, sondern sogar auch fördern (Döring 1980, 206f.). Die dargebrachten Unterrichtsinhalte aber lösen bei den Schülern unterschiedliche Reaktionen von aktiver Teilnahme über Gleichgültigkeit zur aggressiven Ablehnung aus. Die Reaktionen der Schüler lösen hinwiederum spezifische Maßnahmen beim Lehrer aus, die sich je nach pädagogischem Verständnis, didaktischem Können und den organisatorischen Bedingungen unterschiedlich gestalten. Abb. 3 kann die unterrichtliche Interaktion verdeutlichen.

Abb. 3



Vereinfachte Darstellung eines Modells der Schüler - Lehrer-Interaktion von Runkel 1958, übert. aus: Döring, K.W. 1980, 19

Döring kritisiert jedoch an diesem Modell einerseits die Nichtbeachtung des Lehrinhalts, andererseits die Annahme vollkommener Gleichberechtigung zwischen Lehrern und Schülern und das Fehlen der Schüler-Schüler-Interaktion (Döring 1982, 199f.). Die tatsächlichen Interaktionsverhältnisse müssen als wesentlich komplexer vorgestellt werden.

Als asymmetrisch interpretieren beispielsweise (Mollenhauer 1972, 27ff., 31; Nickel 1979, 64; Grell 1976, 62 und Ulich 1978, 18) die Lehrer-Schüler-Interaktion, wobei dem Lehrer ein institutionell gesicherter Machtvorsprung zukommt, der vom Lehrer ein außerordentliches Verantwortungsgefühl erfordert.

Dennoch muß auch Weidenmann Recht gegeben werden, der den Lehrer in einer emotionalen Abhängigkeit von den Reaktionen der Schüler sieht: "Da Lehrer soziale Bedürfnisse haben, können Schüler eine erhebliche Gratifikationsmacht erlangen. Je nachdem, wie ausgeprägt ein Lehrer solche Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Anerkennung hat, wird er im Unterricht Emotionen wie Geborgenheit, Wir-Gefühl erleben oder Einsamkeit, Ablehnung, Kälte" (Weidenmann 1981b, 269).

Neben diesen emotionalen Gegebenheiten spielen noch andere innerpsychische Prozesse innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion eine Rolle, sogenannte implizite Persönlichkeitstheorien des Lehrers. Implizite Theorien, bedingt durch Sympathie, Antipathie, Kenntnis der Sozialdaten einzelner Schüler beeinflussen v.a. das Beurteilungsverhalten von Lehrern und erschweren ein objektives Urteil. Sie sind keine persönliche Eigenart des Lehrers, sondern beruhen vielmehr auf "vorausgegangenen Lern- und Strukturierungsprozessen, dem Rollenverständnis des Beurteilers, der aktuellen Beurteilungssituation und dem Interaktionsgefüge zwischen Beurteiler und Beurteilten" (Oerter 1975, 7).

Implizite Theorien fungieren als subjektive Ordnungssysteme für den interpersonellen Bereich, die die Vielfalt von Eigenschaften auf einige wesentliche Dimensionen reduzieren und

Schlußfolgerungen über weitere Eigenschaften einer anderen Person ermöglichen (Hanke/Lohmöller/Mandl 1975, 19). Implizite Theorien beeinflussen nicht nur die interpersonelle Beurteilung, sondern auch die Leistungsbeurteilung, wie mehrfach durch empirische Untersuchungen bewiesen. Dabei sind neben der umstrittenen Aufsatzbeurteilung auch scheinbar unfehlbare Testverfahren wie Rechtschreibdiktate nicht von Urteilsfehlern frei.

V.a. in diesem Bereich wären Änderungen wünschenswert. Die Vielzahl der Faktoren, die in das Beurteilungsverhalten einfließen, erschweren jedoch dessen kognitive Durchdringung. Bisher haben Versuche, den Lehrern diese unbewußten Regungen ins Bewußtsein zu rücken, nur wenig Erfolg gezeigt. Die Lehrer, die über die Subjektivität ihres Beurteilungsverhaltens aufgeklärt worden waren, demonstrieren ihre Unabhängigkeit von jeglicher Beeinflussung durch subjektive Regungen, die Aufklärung erzielte einen Bumerangeffekt (Hanke/Lohmöller/Mandl 1975, 35).

3.1.2.3 Die Kooperation der Lehrer untereinander

Lehrerarbeit findet zu einem großen Teil isoliert von Arbeitskollegen und Vorgesetzten hinter verschlossenen Klassenzimmertüren statt.

In der einschlägigen Literatur wird diese mangelnde Kooperation häufig kritisiert und auf die institutionellen Bedingungen des Schulsystems zurückgeführt (z.B. Fürstenau 1969, Wellendorf 1969, Otto 1978, Rolff 1980).

Zunächst soll geklärt werden, was hier unter Kooperation zu verstehen ist. Rolff unterscheidet in Anlehnung an Popitz zwischen teamartiger und gefügeartiger Kooperation. Gefügeartige Kooperation ist in unserem Schulsystem vorgegeben durch

die feste Systematik der Arbeitsplätze, die durch ihre Zuordnung eine freie Beweglichkeit des einzelnen verhindern, durch die feste Unterteilung der Arbeitsaufgaben, die kaum Dispositionsspielraum für die Verteilung der zu leistenden Arbeit auf die einzelnen Arbeitskräfte läßt, durch die Vorgabe der zeitlichen Ordnung bis ins Detail, Hilfeleistung durch unmittelbare Beteiligung an der Arbeitsaufgabe des anderen ist nicht möglich (Rolff 1980, 116).

Gefügeartige Kooperation dient also letztlich der Rationalisierung der Organisation sowie der Disziplinierung ihrer Funktionsträger (vgl. auch Otto, B. 1978, 17f.).

Gemgegenüber läßt bei teamartiger Kooperation die räumliche Anordnung der Arbeitsvollzüge eine freie Beweglichkeit einzelner im gemeinsamen Arbeitsraum zu, es gibt Dispositionsspielraum für die Verteilung der zu leistenden Arbeit auf die einzelnen Arbeitskräfte, die zeitliche Ordnung ist nur als Begrenzungsrahmen festgelegt, es besteht ein wechselseitiges Unterstützungsverhältnis (Rolff a.a.O.). Von dieser Art der Kommunikation ist unsere Schule weit entfernt, man findet sie höchstens in einigen Gesamtschulen, meistens aber Versuchsschulen. Die Organisationsstruktur des Schulsystems zeigt sich kooperationsfeindlich, und Lehrer können nur mit viel Mühe die bestehenden Barrieren überwinden. Eine ausführliche Analyse von Lehrerk Kooperation finden wir bei Britta Otto (1978). Wichtige Einzelheiten sollen hier in Kürze wiedergegeben werden.

Die Kommunikationsbeziehung zwischen Lehrern verläuft meistens nur hierarchisch von oben nach unten, und zwar vorwiegend in Form schriftlich fixierter Anweisungen. Der umgekehrte Kommunikationsfluß gestaltet sich durch einen komplizierten Instanzenweg schleppend (ebd. 20). Horizontale Kommunikation findet in der Schule lediglich bei Konferenzen und privaten Gesprächen in der Pause statt. Die wenigen Konferenzen beinhalten jedoch meist nur organisatorische Fragen, während Ge-

sprache in der Pause und nach der Schule meist der emotionalen Entlastung von einem als bedrückend empfundenen Schulalltag dienen. "In den Gesprächen über Schüler erscheinen die Kinder als Angehörige einer feindlichen Armee, die es immer neu zu besiegen gilt. ... Von den Schülern überhaupt nichts zu erwarten, ihnen jeden Rechtschreibfehler, jede Übertretung der Grammatik, jedes Verbrechen zuzutrauen, gilt als realitätstüchtig. ... Es hat eine gewisse Verführungskraft, den Gesprächen im Lehrerzimmer zu lauschen. Es entsteht das Bild des gefesselten Gulliver, der von einem Heer von Zwergen mit den unsichtbaren Spießen der Rechtschreibfehler zu Tode gemartert wird" (Schneider 1971, zit. in: Otto 1978, 40).

Otto interpretiert dieses Verhalten als Konfliktverdrängung, indem man sich gegenseitig versichert, daß das, was man im abgeschlossenen Klassenraum tut, eben gar nicht anders zu machen geht, weil die Schüler eben so sind. Eigentliche Kritik wird dabei nicht geduldet (ebd. 41). Somit dient das geschlossene Klassenzimmer auch als Freiraum, in dem Lehrer unbeobachtet von Vorgesetzten und Kollegen Unterricht halten. Trotz häufiger Unzufriedenheit mit dem eigenen Unterricht kann der Lehrer keine Hilfe von Kollegen oder Vorgesetzten erwarten und will sie auch meistens nicht aus Angst vor Prestigeverlust. Gemäß eines in der Schule im allgemeinen bestehenden "geheimen Lehrplans" (Zinnecker 1975), nach dem die Qualität eines Lehrers an der Fähigkeit, Ordnung, Disziplin und Wissensvermittlung zu garantieren, gemessen wird, während die Schaffung eines guten Sozialklimas in der Klasse, Diskussionsbereitschaft und Konfliktbewußtsein weniger geschätzt sind, scheuen sich Lehrer meistens, Fehler einzugestehen und um Rat zu fragen (ebd. 26f.).

Nach außen hin jedoch demonstrieren Lehrer Kollegialität und reagieren gegenüber Kritik von Außenstehenden sehr empfindlich. Otto interpretiert dieses Verhalten als Defensivpraxis, wodurch das eigene Image gewahrt bleiben soll (ebd. 57).

Eine Legitimation des eigenen Unterrichtsverhaltens wird auch durch die allgemein in der Schulpraxis vorherrschende Theoriefeindlichkeit erreicht, wodurch v.a. jüngere Lehrer nach dem Studium in ihren Ansichten auf Ablehnung und mangelnde Hilfsbereitschaft stoßen (ebd. 55).

Im Inneren der Schule herrscht oft erbitterte Rivalität unter den Kollegen, die sich meist in versteckten Aggressionen äußert. Trotz der Isolierung am Arbeitsplatz sind Lehrer sehr wohl durch Schüler- und Elternäußerungen über das Unterrichtsverhalten von Kollegen informiert, ebenso durch Wiederholungsschüler, Fachlehrer und sauber oder unsauber geführte Arbeitspapiere (ebd. 63).

Kooperation von Lehrern ist daher weitgehend auf informelle Kontakte beschränkt, die jedoch nur bei gegenseitiger Sympathie zustandekommen.

Nur ein geringer Teil nimmt diese Gelegenheit wahr, obwohl Kooperation einerseits zu Arbeitsentlastung führen kann, andererseits die Qualität von Unterricht verbessert und damit auch die persönliche Zufriedenheit erhöht wird.

Nach einer Untersuchung von v. Engelhardt bei 1299 Lehrern allgemeinbildender Schulen haben über 50 % der Befragten niemals Unterricht mit Kollegen vorbereitet, fast 40 % haben niemals Unterrichtsvorbereitungen ausgetauscht. Zu Teamteaching oder gegenseitigen Hospitationen kommt es nur in Ausnahmefällen (v. Engelhardt 1982, 46). Gründe für dieses Lehrerverhalten sind in erster Linie in den organisatorischen Bedingungen zu suchen, wobei Kooperation von Lehrern per Gesetz nur der mit geringem Einfluß ausgestatteten Lehrerkonferenz anheimgestellt ist. Für außerschulische Kontakte finden sich Lehrer wahrscheinlich aufgrund ihrer Berufsbelastung nicht bereit (Wellendorf 1969, 106). Der Interpretation Ottos, nach der Kooperationsfeindlichkeit von Lehrern auf der Anpassung an die durch Zwangsscharakter gekennzeichneten Normen der Gesellschaft beruht (ebd. 28f.), kann hier nicht zugestimmt werden (vgl. Kap. 1.2). Dagegen kann die Position

Fürstenau nicht von der Hand gewiesen werden, wonach die unzureichende Kommunikation unter Lehrern auch ihrer mangelnden Professionalisierung zugerechnet werden kann. Der Lehrer gilt - trotz neuerdings akademischer Ausbildung - immer noch nicht als Experte für Erziehung, wobei der fachlich höher qualifizierte Gymnasiallehrer keine Ausnahme macht. Indikator dafür ist nach Fürstenau v.a. die Arbeit der Lehrerverbände, die vorwiegend standespolitisch und nicht fachlich orientiert sind. Dagegen benötigen Experten den ständigen Erfahrungsaustausch mit Kollegen, da "jede selbstverantwortliche Tätigkeit" zugleich in bestimmten Situationen eine erhöhte persönliche Belastung bedeutet, "die nur durch Konsultation und Kommunikation mit Fachgenossen reduziert werden kann" (Fürstenau 1969, 51ff.). Danach wäre es aber höchste Zeit, daß professionelle Kommunikation auch in der Schule gefördert wird.

3.1.2.4 Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern

Haben Eltern vom rechtlichen Standpunkt aus nur wenig Mitbestimmungsrechte im schulischen Bereich, so üben sie doch auf inoffizieller Basis beträchtlichen Einfluß auf den Unterricht aus. Einstellungen, Interessen und Lernfähigkeit von Schülern sind nicht zuletzt durch familiäre Verhältnisse bedingt. V.a. Lern- und Verhaltensstörungen werden nach psychoanalytischen Erkenntnissen weitgehend durch die Erziehung im Elternhaus beeinflußt.

Der intensive Kontakt zwischen Schule und Elternhaus wäre daher wünschenswert. Die Kenntnis wichtiger Lebensbedingungen des Schülers könnten dem Lehrer zum besseren Verständnis und angemessenerer Behandlung des Schülers verhelfen. Auch liefern Gespräche mit den Eltern dem Lehrer ein indirektes Feedback, nach dem er die Verständlichkeit seines

Unterrichts und dessen Wirkung auf die Schüler überprüfen kann. Schüler selbst haben oft keinen Mut zu kritischen Äußerungen.

Eltern treten der Schule und dem Lehrer auch als Vertreter der öffentlichen Meinung gegenüber. Je weiter jedoch die Eltern vom schulischen Leben ferngehalten werden, umso hypothetischer wird das Elternurteil über die Schule und ist meistens orientiert an der eigenen Schulzeit und an den Sekundärinformationen durch die Kinder. Häufig ist eine gewisse Aversion gegen die Schule die Folge.

Mit den so notwendigen Elternkontakten ist es aber in unserer Schule schlecht bestellt. Nach v. Engelhardt nehmen sie etwa nur 4 % der Gesamtarbeitszeit des Lehrers ein (v. Engelhardt 1982, 49f.).

Wo sind die Ursachen dieser gestörten Beziehung zu suchen?

Zunächst sind sicher auch hier institutionelle Bedingungen schuld. Elternabende sind gesetzlich meist nur einmal im Jahr vorgeschrieben, und eine Elternsprechstunde pro Woche reicht für die Besprechung ernsthafter Probleme nicht aus. Meist ist ihr Verlauf gekennzeichnet durch das Mitteilen der Schülerleistungen von seiten des Lehrers. Elternbesuche im Klassenzimmer sind zwar möglich, aber gesetzlich stark eingeschränkt (Heckel/Seipp 1976, 89f.). Intensivere Kontakte mit den Eltern bleiben auch hier wiederum der Eigeninitiative des Lehrers überlassen. Lehrer scheinen sie jedoch als lästiges Übel zu empfinden. Als mögliche Ursachen kommt dabei die unterschiedliche Interessenlage von Eltern und Lehrern in Betracht. Eltern sind zumeist nur am schulischen Fortkommen ihres Kindes interessiert. Zumeist wollen sie im Hinblick auf den Übertritt in höhere Schulen oder die Berufsausbildung einen evidenten Leistungszuwachs sehen. Nach Kob unterscheiden sich jedoch Elterninteressen schichtenspezifisch. Während Mittelschichteltern v.a. Interesse an einer gehobenen Schullaufbahn ihrer Kinder haben und den Lehrer v.a. als Begab-

tengutachter und Informationsquelle für leistungsfördernde Maßnahmen sehen, werten Eltern aus der Unterschicht die Schule v.a. als entlastende Distanz für eigene Erziehungsverpflichtungen. Sie betrachten die Schule oft als sinnvolle Beschäftigung und verlangen nicht selten eine härtere Disziplinierung der Kinder (Kob 1963, 85f.).

Es muß allerdings hier eingewendet werden, daß solch ein krasser Unterschied beim Elternbewußtsein durch die wachsende pädagogische Aufklärung nicht mehr besteht. Eltern aller Schichten reflektieren die aus der Kindheit tradierten Erziehungsgrundsätze kritischer und sind wahrscheinlich daher auch mehr an einem sozialintegrativen Unterricht interessiert (Mager 1974, 41). Das Lehrerinteresse hinwiederum ist nicht nur auf ein einzelnes Kind, sondern auf über 20 und mehr Kinder gerichtet. Um den Stoff vermitteln zu können, ist er v.a. an einem geordneten Unterricht interessiert. Auf die unterschiedlichsten Forderungen von Eltern und Schülern einzugehen und sich damit auseinanderzusetzen erfordert vom Lehrer zusätzliches Engagement und Arbeitsaufwand. Lehrer sind außerdem von ihrer Ausbildung her auf den Umgang mit Eltern, der z.T. therapeutisches Geschick erfordert, nicht vorbereitet (Klingler 1981, 96f.). Oft ist auch der Lehrer bei den Eltern als Experte bei Erziehung nicht anerkannt (H.P. Winkel 1974, 56). So ist auch Kob der Ansicht, daß der Lehrer als Erzieher nur so lange gewünscht ist, als man ihn als Chancenzuteiler und Begutachter der Kinder sieht (Kob 1963, 71ff.).

Die Darstellung des Schulsystems unter makro- und mikrosoziologischem Aspekt zeigt ein multifaktorielles Beziehungsgefüge mit z.T. widersprüchlichen Tendenzen. In seiner Komplexität, allein im mikrosozialen Bereich, geht das Schulsystem weit über einen Industriebetrieb, aber auch andere Dienstleistungsorganisationen wie Krankenhäuser hinaus. Aufgrund seiner vielfältigen Verquickung mit gesellschaftlichen Einflüssen dürften sich Innovationen als besonders schwierig erweisen.

Im folgenden sollen systembedingte Innovationshindernisse aufgezeigt werden, wobei jedoch auch gleichzeitig Freiräume für innovatives Handeln aufgedeckt werden sollen.

3.2 INNOVATIONSWIDERSTÄNDE IM ORGANISATORISCHEN UND PERSONELLEN BEREICH DES SCHULSYSTEMS

Innovationswiderstände im Schulsystem ergeben sich aus den vielfältigen Einflüßbereichen und Ansprüchen, denen es unterliegt. Sie müssen bei jeder Innovation, soll diese erfolgreich durchgesetzt werden, Beachtung finden. Innovationshindernisse werden hier verdeutlicht an der hierarchischen Struktur der Schulverwaltung, den pluralistischen Tendenzen gesellschaftlicher Beeinflussung und der Person des Lehrers innerhalb seiner spezifischen beruflichen Situation. Dabei sollen jedoch gleichzeitig strukturelle Freiräume aufgedeckt werden, die Angelpunkte für erfolgreiche Innovationen bilden können.

3.2.1 Organisationsbedingte Innovationswiderstände

3.2.1.1 Die hierarchische Struktur des Schulsystems als einschränkende Bedingung für Innovationen

Während nach Fürstenau Webers Bürokratiemodell dazu geeignet ist, Effektivität bei uniformen (wiederkehrenden) Arbeitsverrichtungen, die 'sachbezogenes Fachwissen', wie 'traditionell handwerkliche Kenntnisse' oder 'Gesetzes- und Verwaltungswissen' voraussetzen, ist dies bei Dienstleistungsorganisa-

tionen, die soziale Fähigkeit und Geschicklichkeit erfordern und ihren Erfolg durch den Dienst am Menschen erzielen, nicht der Fall (Fürstenau 1969a, 48f.).

Fürstenau weist mit Recht darauf hin, daß sich v.a. die Tätigkeit des Lehrers eben nicht nur auf eingeübte Routinehandlungen beschränkt. Leitend ist für das Handeln des Lehrers v.a. die aktuelle Situation, die sich neben vorbestimmten Zielen vorwiegend an der Interaktion mit den Schülern, deren Bedürfnissen und Verhalten orientiert.

Gesetzte Ziele müssen dementsprechend in eigener Verantwortung häufig modifiziert oder fallengelassen werden. Außerdem fordert die große Innovationsrate innerhalb des Schulbetriebs Flexibilität und Kreativität im Denken und Handeln (Fürstenau 1969a, 48ff.). Aus diesem Blickwinkel heraus ist es verständlich, wenn Fürstenau fordert, den Lehrern einen wesentlichen Anteil der Entscheidungsfunktion zu überlassen.

Gemgegenüber präsentiert sich die Schule dem Lehrer in seiner Funktion als Staatsbeamter jedoch als 'Herrschaftsverband mit Zwangscharakter'. Der Lehrer unterliegt innerhalb des hierarchischen Systems der Schule den Kontrollen und Ansprüchen von Vorgesetzten. Bei Nichterfüllung seiner vorgeschriebenen Pflichten hat er mit einer Reihe von Sanktionen zu rechnen (Ulich 1978, 11).

Diesen Interpretationen gegenüber lassen sich jedoch Einwände erheben. Der Lehrer als Beamter genießt auch Sicherheiten, die ihm theoretischen Freiraum zum eigenverantwortlichen Handeln eröffnen. Einmal sind die Kontrollen von Vorgesetzten selten, zum zweiten bezieht er ein sicheres, am Bevölkerungsdurchschnitt gemessen, auch ziemlich hohes Gehalt und verfügt über einen unkündbaren Arbeitsplatz. Sanktionen, die diese Privilegien gefährden könnten, werden nur in sehr schwerwiegenden Fällen angewandt.

Auch die Fülle von Gesetzen und ministeriellen Verordnungen, die auf der einen Seite sicher als Einschränkung verstanden

werden können, dienen jedoch auch zum Schutz vor Einmischung Unbefugter - wie z.B. Kommunen, Kirche, Eltern - in schulinterne Angelegenheiten und sichern somit eine gewisse Unabhängigkeit schulischer Entscheidungen und Vorgehensweisen. Außerdem kann angenommen werden, daß angesichts der vielfältigen Beeinflussung der Schule durch unterschiedlichste Interessen und der sich daraus ergebenden Zielunsicherheit, Lehrer bestimmte Anweisungen und Vorschriften von übergeordneter Stelle benötigen, um in Erziehung und Unterricht nicht zielblind oder einseitig zu verfahren.

Dies soll jedoch nicht heißen, daß deswegen die Schulhierarchie in ihrer gegenwärtigen Form uneingeschränkt gut heißen wird. Daß - wie Susteck formuliert - innerhalb der hierarchischen Struktur des Schulsystems wichtige Entscheidungen an der Organisationsspitze, weitab von den konkreten Problemen der Praxis, getroffen werden, muß als 'anachronistisch' und 'innovationsverzögernd' (Susteck 1975, 28) betrachtet werden. Eine gemäß dem 'Human relations-Modell' dezentralisierte Entscheidungsfunktion, wie sie von Fürstenau gefordert wird, birgt wegen der multifaktoriellen Verquickung der Schule und ihren komplizierten Interaktionsbedingungen im Innenbereich die Gefahr der Zielblindheit und Ineffektivität der Ergebnisfindung durch mangelnde Konsensbildung und eine Überforderung der Lehrer in sich (vgl. auch Mayntz 1966, Kosiol 1966).

Es muß auch angemerkt werden, daß die hierarchische Schulverwaltung in ihrer Machtbefugnis eingeschränkt ist durch demokratische Grundsätze unseres Gesellschaftssystems, wozu u.a. die pluralistische Einflußnahme verschiedenster Interessengruppen gehört, die Änderungen nicht nur ermöglichen, sondern sogar notwendig machen. Daß pluralistische Impulse allerdings auch selbst innovationshemmend wirken, ist die Kehrseite der Medaille.

3.2.1.2 Pluralistische Einflüsse als einschränkende Bedingungen für Innovationen

Am Beispiel des Verlaufs der Curriculumrevision im Sekundar-schulbereich zwischen 1969 und 1975 expliziert Wiebecke, wie parteipolitische Einflußnahme Reformen nicht zur verzögern, sondern sogar auch verhindern kann. Wiebecke schildert das Dilemma der Bildungsreform, das sich v.a. aus der Kulturhoheit der Länder ergibt. Da in den einzelnen Bundesländern jeweils unterschiedliche Parteien die Regierungsgewalt innehaben, konnte es, trotz beträchtlicher Annäherung der Standpunkte auf inhaltlicher Ebene (vgl. auch Braun/Glowka 1975, 82), zu keinem Konsens innerhalb der Bildungsreform kommen. In einer umfangreichen Übersicht über Regierungsinitiativen auf Länder-ebene und die Gegenpositionen der Oppositionsparteien, gelingt Wiebecke die Beweisführung, daß es weder den Länderregierungen, noch den Oppositionsparteien in erster Linie auf Maßnahmen ankommt, die der Sache dienen, sondern auf die Durchsetzung ihrer von der Parteiideologie getragenen Interessen und auf die Gewinnung eines möglichst großen Einflusses in bildungspolitischen Fragen. So waren während der Debatten um die Revision der Lehrpläne die jeweiligen Oppositionsparteien auf größere Mitbestimmung des Parlaments bedacht. Wiebecke sieht somit das Hauptziel der Curriculumreform als verfehlt an. "Die Auseinandersetzung war also v.a. von der Demokratiethe-matik im Gegensatz zur Demokratisierungsthematik bestimmt. Genau dies zeigt aber eine ins Konservative gehende Wendung der Debatte..." (Wiebecke 1980, 74f.).

Weitere Probleme ergeben sich aus der pluralistischen Einfluß-nahme durch die nicht eindeutig zu formulierenden Ziele. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Schulsystem auch ganz erheblich von privatwirtschaftlichen Organisationen. Auch las-sen sich im Gegensatz zu diesen Organisationen, deren Haupt-

ziel es ist, Profit zu erwirtschaften, der an dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag abschätzbar ist, Ergebnisse im Schulsystem nicht eindeutig bestimmen...". Das Resultat schulischer Lernprozesse ist immer wesentlich ein immaterielles" (Hoppe 1981b, 32f.).

Wie schon bei vorhergehender Definition von Innovation angesprochen, erfordern Reformvorhaben im schulischen Bereich daher die Einkalkulierung der verschiedenen Interessen und deren sorgfältige Abwägung. Die Uneinheitlichkeit der Zielsetzung aber, die sich am deutlichsten in der Ambivalenz zwischen Förderung und Selektion zeigt, kann bewirken, daß sich die Zieloperationalisierung "je nach den konkret wirksamen politischen, ökonomischen und kulturellen Einflüssen von außen richtet" (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, 15). Die durch die Unbestimmtheit der Ziele und durch die Immaterialität ihres Arbeitsprodukts verunsicherten Lehrer unterliegen aber der Gefahr, sich den Anforderungen der einflußreichsten Instanz zu unterwerfen und durch etablierte, vermeintlich bewährte Routinehandlungen ihre Sicherheit zu erhalten. Hänsel spricht in diesem Zusammenhang von einer 'Zielverschiebung' (Hänsel 1975, 102). Hierin kann unter Umständen auch der Grund für die zunächst unerklärliche Scheu der Lehrer vor den Kontrollen der Schulaufsicht liegen. Lehrer können sich wegen der Immaterialität der Unterrichtsergebnisse, aber auch der schwer einkalkulierbaren Interaktionssituation mit den Schülern nie, auch bei großer persönlicher Tüchtigkeit, ihres Erfolgs sicher sein. Es liegt daher auf der Hand, daß Lehrer geneigt sind, sich möglichst genau an den Anforderungen der Schulaufsicht zu orientieren, die, wie schon erwähnt, v.a. Interesse am reibungslosen Ablauf des Unterrichts hat. Neuerungen, für deren Durchführung Lehrer auch meist zu wenig Kompetenzen besitzen, wie unten noch genauer expliziert werden soll, könnten unter Umständen diesen Ablauf stören. Somit unterliegen Lehrer der Gefahr, in ihrer Ar-

beitsleistung sich eher den staatlichen Behörden als ihrer Klienten, den Schülern, verpflichtet zu fühlen.

3.2.2 Der Lehrer als Initiator, Agent und Übernehmer von Innovationen unter dem Einfluß organisatorischer Bedingungen

Auch unter der Annahme, daß Menschen im allgemeinen Bewahrungstendenzen aufweisen, die zu einer 'Hochschätzung des Stabilen' und zu einer 'Abwehr des Wandels' führen (Müller, H.A. 1981, 52), sind es doch zu einem guten Teil die strukturellen Bedingungen des Schulsystems, die Neuerungen von verschiedenen Seiten aus behindern.

Ein Beispiel aus der Praxis soll diesen Sachverhalt verdeutlichen:

Angenommen, ein Lehrer will in der Intention, den aktuellen Interessen seiner Schüler entgegenzukommen, sie im Unterricht zur Selbsttätigkeit und Mitbestimmung anzuleiten, sie zu sozialem Handeln und politischem Bewußtsein zu erziehen, ein Projekt - beispielsweise zum Thema: Gastarbeiter - durchführen, so muß er eine Reihe von Vorschriften und institutionellen Bedingungen sowie daraus resultierende Widerstände einkalkulieren. Zunächst hat er zu berücksichtigen, ob das Thema im Lehrplan überhaupt vorgesehen ist.

Ferner ist zu bedenken, ob für die bei Projektunterricht auch außerhalb der Schule notwendigen Recherchen, wie Interviews und Beobachtungen, der Aufsichtspflicht genüge getan ist, wobei neben der Genehmigung durch das Schulamt auch die Einwilligung der Eltern eingeholt werden muß. Bei den eingeschränkten Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule sind Unverständnis und Widerstände nicht auszuschließen. Auch ist fraglich, ob die an handfesten Leistungsnachweisen interessierten Eltern solche Projekte überhaupt billigen.

Die Ausrichtung des Unterrichts auf Qualifikation und Selektion und die damit verbundenen Prüfungen sind außerdem zu berücksichtigen. So darf das Projekt die für Prüfungen notwendige Stoffvermittlung nicht beschneiden.

Projektunterricht erfordert darüber hinaus häufig Blockstunden und fächerübergreifende Zusammenarbeit der Lehrer. Bei

der Fächeraufgliederung, v.a. in der Sekundarstufe und angesichts der unzureichenden Kooperationsbereitschaft der Lehrer muß jedoch mit erheblichen Schwierigkeiten gerechnet werden.

Der Lehrer muß auch prüfen, ob die Schüler für die sinnvolle Durchführung eines Projekts überhaupt die Fähigkeiten und die Bereitschaft besitzen, z.B. zur arbeitsteiligen Gruppenarbeit, Erstellung von Protokollen und Arbeitsplänen usw. Letztlich stellt sich die nicht unbedeutende Frage, ob der Lehrer selbst die fachliche Qualifikation und das Durchhaltevermögen für ein mit erheblichem Arbeitsaufwand verbundenes Unterrichtsvorhaben besitzt.

Daß Lehrern unter solchen oder ähnlichen Bedingungen oft die Lust vergeht, Unterricht neu zu gestalten, ist nur verständlich.

Positionen, die Innovationswiderstände intrapersonell bedingt sehen, müssen daher - zumindestens teilweise - zurückgewiesen werden. Auch Ansichten, nach denen der 'Zwangscharakter' der Schule den Machtbedürfnissen der Lehrer über die Schüler entgegenkommt (z.B. Fürstenau 1969b), beweisen nicht - auch unter der Voraussetzung, daß die Annahme stimmt, daß Lehrern dieses Bedürfnis nach Macht persönlich zu eigen ist oder, vom psychoanalytischen Standpunkt aus betrachtet, durch innerpsychische Prozesse bedingt ist. Es ist dagegen eher zu vermuten, daß hierbei die schon erwähnte 'Zielverschiebung' als Ursache in Frage kommt. Dies soll jedoch wiederum nicht heißen, daß sich Lehrer notwendigerweise den Normen des Systems anpassen und ihre Freiräume nicht zu nützen wissen.

Aus der oben angeführten Untersuchung von v. Engelhardt zeigt sich zwar, daß ein großer Teil der Lehrer unter Anwendung herkömmlicher Arbeits- und Sozialformen (Frontalunterricht, Lehrervortrag, Frage-Antwort-Methode) unterrichtet (v. Engelhardt 1981, 112), das Leistungsprinzip für sozial gerecht hält und einen nativistischen Begabungsbegriff vertritt (ebd. 299). Dennoch machen sich auch in nicht unbeträchtlichem Maße Modifikationen der herkömmlichen Unterrichtsweise bemerkbar, zeigt ein beachtlicher Teil der Lehrer kritisches

Sozialbewußtsein. Lehrer geraten aber mit der Durchführung moderner Unterrichtsformen wie Gruppenunterricht, schülergeleitete Diskussionen, Schülervortrag, Projektunterricht in ein Dilemma zwischen der notwendigen Bewältigung der Stofffülle, die ein ruhiges und geordnetes Arbeitsklima in der Klasse verlangt und kooperations- und kommunikationsfördernden Lernzielen. Die meisten Lehrer sind sich dieses Dilemmas bewußt, ebenso wie der nachteiligen Wirkung lehrerzentrierter Unterrichtsgestaltung (ebd. 140ff.).

Nach v. Engelhardt versuchen viele Lehrer, dieses Dilemma zu umgehen, indem sie Mischformen anwenden (ebd. 144). So kommt es z.B. vor, daß Gruppenarbeit zu einer vom Lehrer eingeübten und geleiteten Unterrichtsformation wird, oder der Lehrervortrag durch Schülervortrag und -diskussion unterbrochen wird (ebd.). Bemerkenswert ist noch, daß die praktizierten Unterrichtsformen oft nicht mit den liberalen Einstellungen der Lehrer übereinstimmen, die Unterrichtsgestaltung hinter ihren Sollvorstellungen zurückbleibt. Hierbei weist v. Engelhardt auf institutionelle Bedingungen hin, die den persönlichen Zielsetzungen der Lehrer zuwiderstehen (ebd. 150).

Dennoch macht v. Engelhardts Untersuchung deutlich, daß Lehrer in ihrem pädagogischen und gesellschaftlichen Bewußtsein und in ihren Handlungsweisen große Unterschiede aufweisen. Daraus wird deutlich, daß die allgemeinen schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen durchaus nicht bei allen Lehrern innovatives Handeln gleichermaßen einschränken. Theoretisch fundieren läßt sich diese Erkenntnis durch die in der neueren Persönlichkeitspsychologie zum Tragen kommenden Handlungs-Entscheidungstheorien sowie die Interaktionstheorien.

Im Gegensatz zur Darstellung personell bedingter Innovationswiderstände, die entweder auf der Annahme fester persönlicher Eigenschaften oder auf der, auf behavioristischen Theorien fußenden Annahme der ungefilterten Beeinflussung des Innovierenden durch Bedingungen der Umwelt basieren, soll hier der

Lehrer als handelndes Subjekt in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt betrachtet werden.

Norbert Groeben und Brigitte Scheele beispielsweise setzen bei der Untersuchung menschlichen Handelns das sogenannte 'epistemologische Paradigma' an, nach dem menschliches Handeln präziser bestimmt und prognostizierbar gemacht werden soll. Ausgehend von den 'naiven Verhaltenstheorien' bei Laucken (1974) setzt das Modell als zentrale (zu erschließende) Subjektvariablen die theoretischen- und Erfahrungssätze des Individuums an, in denen sich sein Wissen summiert, die sowohl planvoll Verhalten fundieren als sie auch durch Erfahrung erreicht und verändert werden können (Groeben/Scheele 1977, 23). Die Subjekt-Objekt-Asymmetrie behavioristischer Verhaltensforschung kann somit aufgehoben werden, indem wissenschaftliche Aussagesysteme zum größten Teil als objektive Konstrukte über subjektive Konstrukte zu formulieren sind (ebd. 24). Schwierigkeiten ergeben sich jedoch aufgrund dieser theoretischen Annahme für die empirische Handlungsfor- schung, da die Zulassung und Berücksichtigung von nicht experimentell evozierter, spontaner Sprache des Erkenntnisobjekts notwendig ist (Laucken, in: Groeben/Scheele 1977, 28).

Bei einer epistemologischen Handlungstheorie wird v.a. der Aspekt der steuernden Kognitionsinstanz in den Vordergrund gestellt, wobei diese kognitive Steuerung als Planung bezeichnet wird. Im reflexiven Subjekt selber wird dabei als grundlegende Dynamik vorausgesetzt die Kontrolle des Subjekts durch die Umwelt im behavioristischen Sinne ebenso wie die kognitive Kontrolle der Umwelt durch das Subjekt (ebd. 99ff.).

Zur Erklärung einer Handlung greifen Groeben/Scheele die Handlungs-Entscheidungstheorie auf. Danach wird eine Handlung bezüglich der Zustände und hinsichtlich des beigemessenen Werts gewählt, wobei es sich bei der Erwartung von Handlungs-

konsequenzen grundsätzlich um die Erwartung eines entscheidenden Subjekts handelt (ebd. 144).

Bei Handlungsentscheidungen von Lehrern ergibt sich die zusätzliche Schwierigkeit, daß der Lehrende sich bewußt sein muß, wie die Ausgangslage im subjektiven Erleben des Schülers und seiner Weltsicht beschaffen ist, um didaktische Mittel effektiv einsetzen zu können. Außerdem muß er die Folgen unerwünschter Nebeneffekte einschätzen können. Ein Beispiel bilden Disziplinierungsmaßnahmen, die zwar vordergründig einen ruhigen Unterrichtsverlauf sichern, aber zu psychischen Störungen bei den Schülern führen können (ebd. 149-153). Auch hier stellt sich wiederum mit aller Deutlichkeit das Dilemma in der Frage nach der größten Effektivität von Unterrichtsmitteln dar.

Es scheint daher angemessen, daß neben der Effektivität auch vom Handelnden den Handlungen Werte beigemessen werden, die durchaus für die Entscheidung ausschlaggebend sein könnten, wobei jedoch vor einem ideologisierten Wunschenken zu warnen ist.

Nach Ernst D. Lantermann ist individuelles Verhalten einer Person das Resultat von Interaktionen mit der Umwelt. Situative Bedingungen wie Umgebungszustände, Umweltereignisse, Reizkonstellationen wirken nicht unmittelbar, sondern vermittelt über kognitive und bewertende Prozesse auf das Individuum ein.

Dieses entwickelt dabei im Laufe seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt ein internes Modell der Umgebung, das ihm ein sicheres Gefühl darüber vermittelt, was es in einer aktuellen Situation tun kann und soll, um zu erwünschten Handlungsergebnissen zu gelangen (Lantermann 1980, 18). Handlungsleitend sind dabei 'Valenz und Erwartung', die mit Ereignissen verschiedenster Art verbunden werden. Valenz und Erwartung sind dabei abhängig von individuellen und ideosynkratischen Lernerfahrungen (ebd.).

Als Valenz eines wahrgenommenen oder antizipierten Ereignis-

ses oder Verhaltens wird im allgemeinen der Grad der Angenehmheit oder Unangenehmheit definiert, mit dem dieses Verhalten von einer Person verbunden wird (ebd. 20).

Da jedoch trotz der Annahme, daß das Individuum die Handlung gemäß 'Valenz und Erwartung' wählt, offen bleibt, nach welchen Kriterien eine Person in einer konkreten Situation eine bestimmte Handlung wählt, greift Lantermann auf das Konfliktmodell der Folgeantizipation zurück, nach dem die 'subjektive Wichtigkeit einer Entscheidung' die ganze Entscheidungssituation bestimmt.

Neben hedonistischen Werten sind noch v.a. Zufriedenheit und Sicherheit handlungsleitend.

Die objektive Situation, in die ein Individuum eintritt und die aus einer Menge von Stimuli und Interrelationen besteht, grenzt den Spielraum möglicher Handlungsalternativen ein. Durch den Vergleich mit früher erfahrenen ähnlichen Situationen und aufgrund der Verhaltens- und Kognitionskompetenz, der Kodierungsfähigkeit der personalen Konstrukte und der früher ausgebildeten generalisierten Erwartung wird die objektive Situation in eine subjektive umgewandelt, und die Person wählt das Verhalten, welches in der aktuellen Situation am ehesten einem Wahlkriterium entspricht. Die wahrgenommenen Folgen des Verhaltens wirken wiederum zurück auf die Person, indem sie entweder das interne Modell der Umgebung beibehält oder je nach Ausmaß der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Erwartung und tatsächlich wahrgenommenen Handlungsfolgen und Valenzen (ebd. 34).

Entscheidend für das Verständnis menschlichen Handelns kann nach Lantermann auch die Theorie des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Mead 1980⁴, 189ff.) angesehen werden, der im wesentlichen auf drei Prämissen beruht:

1. Individuen handeln Dingen gegenüber auf der Grundlage der Bedeutung, die diese Dinge für sie haben.
2. Die Bedeutung solcher Dinge werden aus sozialer Interaktion abgeleitet und entstehen aus ihr.

3. Bedeutungen werden in der Auseinandersetzung mit den Dingen gehandhabt und abgeändert (ebd. 101).

Dabei ergibt sich die Bedeutung der Dinge aus der Implikation, die sie für eigene Handlungspläne oder der anderer Personen die mittelbar oder unmittelbar an einer Interaktionssituation beteiligt sind, besitzen. Unter diesen relevanten Dingen sind bezüglich der eigenen Person Bedürfnisse, Fähigkeiten, Werte etc. gemeint, andere Personen, die an der Interaktion beteiligt sind, deren Handlungen und antizipierte Handlungen sowie alle materiellen und sozialen Gegebenheiten. Für eine soziale Handlung müssen die Bedeutungen auf allgemeiner Übereinstimmung beruhen, dafür werden sie herausgearbeitet, durch Interaktionsteilnehmer oder Partner akzeptiert, verworfen, modifiziert auf der Basis der Reaktion der Anderen. Stark eingeschränkt bleibt jedoch der ökologische Aspekt räumlich materialer Beziehungen (ebd. 101).

Durch die Theorie des Symbolischen Interaktionismus konnten die unten angeführten Schwächen der herkömmlichen Rollentheorie überwunden werden.

Auch nach Lantermann sind personale Kognitionen wesentlicher Bestandteil des interaktionalen Modells, wobei die Person mit wachsendem Grad kognitiver Strukturiertheit sich weniger von äußeren Bedingungen als von internen Standards in ihrem Verhalten leiten lassen und eher in der Lage sind, Handlungspläne und Handlungsprogramme zu organisieren, die mit ihren eigenen Handlungszielen übereinstimmen (ebd. 73).

Laing/Philipson und Lee gehen ebenfalls von der Prämisse aus, daß Welterkenntnis nicht vom erkennenden Subjekt (ego) alleine geleistet wird, sondern durch die Erkenntnis des Anderen als ebenfalls erkennenden Subjekts (alter) (Laing et al. 1973, 13). Dazu bedarf es einer Metaperspektive, durch die das ego die eigenen Handlungen aus der Sicht des alter reflektiert und seine Handlungen wiederum danach ausrichtet. Die Metaidentität wird dabei ein Teil der Selbstidentität inkorporiert (ebd. 14ff.).

Laing et al. wenden sich in diesem Sinne auch gegen die klassische Psychoanalyse, die das menschliche Ich als beeinflussbares Objekt betrachtet (ebd. 17).

Bei der Metaperspektive des ego durch das alter kann es natürlich zu Fehldeutungen kommen, die von früher internalisierten Kriterien abhängig sind. Was der eine als Liebe deutet, kann für den anderen Haß sein (ebd. 21). Je geringer das gegenseitige Vertrauen ist, umso mehr Ebenen der Metaperspektive wird es geben (ebd. 37ff.). Um in einem Prozeß menschlicher Beziehung zu intervenieren, ist es notwendig, individuelle, durch früher erfahrene Umweltbedingungen erworbene Beurteilungskriterien der Partner zu eruieren und zu präzisieren (ebd. 46).

Nach Laing et al. wird menschliches Verhalten überwiegend als das Herstellen, Aufrechterhalten und Entwickeln von Beziehungen mit anderen gesehen. Die Orientierung wird dabei durch die 'organisierende Funktion' des Ich geleistet, wobei die primitivsten Objektbeziehungen der Kindheit ebenso wie die differenzierteren Beziehungen des Erwachsenenalters eine Rolle spielen (ebd. 58).

Gemeinsame Kriterien der hier vorgestellten Theorien sind folgende: Gezeigt wird ein Bild des handelnden Menschen, der sich nicht beliebig durch äußere Bedingungen leiten läßt. Die Handlung wird als Prozeß verdeutlicht, der Prognostizierbarkeit und Intervention ermöglicht. Menschliches Handeln erfolgt dabei immer in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt. Dabei wird in allen Fällen von einer behavioristischen Sichtweise eines Stimulus-Response-Verhaltens abstrahiert. Impulse zum Handeln erhält das Subjekt zwar von der Umwelt, diese werden jedoch je nach individuellem Erfahrungshintergrund, kognitiver Strukturiertheit, persönlichem Wertsystem und personspezifischer Wahrnehmung in konkrete Handlungen umgesetzt.

Auf dieser Basis sind auch die unterschiedlichen Verhaltensweisen und Interpretationsmuster von Lehrern trotz relativ

homogenen Umfelds zu verstehen. Problematisch werden vor diesem Hintergrund auch die herkömmlichen, vorwiegend mechanistisch ausgerichteten Lehrertrainings, in denen Verhaltenssequenzen eingeübt werden, ohne daß der Lehrer über die wissenschaftlichen Grundlagen und genaueren Ziele unterrichtet ist. Bei Lehrern ist im allgemeinen eine gewisse Abwehr gegen wissenschaftliche Erkenntnisse festzustellen. Es ist anzunehmen, daß sie von der Asymmetrie zwischen Theorie und Praxis stammt, und Lehrer sich von Theoretikern häufig von oben herab behandelt und unverstanden fühlen.

Eine genauere Ausdeutung dieses Problembereichs erfolgt unten. Nur soviel sei noch angemerkt: Mit ziemlicher Sicherheit läßt sich der erwähnte 'Bumerangeffekt', bei dem Lehrer im Gegensatz zu wissenschaftlichen Erkenntnissen handeln, auf dieses Phänomen zurückführen (vgl. Achtenhagen, Sembill, Steinhoff 1979). Die interne Sicht des Erkenntnisobjekts impliziert auch die Unzulänglichkeit herkömmlicher standardisierter Untersuchungsverfahren, bei denen den Probanden zur Beantwortung der Fragen die Sprache der Wissenschaft oktroyiert wird.

Dahingegen haben interaktionistische Handlungstheorien ihre Grenzen in ihrer empirischen Überprüfbarkeit. Nach Hofer bestehen auch Einwände insofern, als zwischen planendem und situativem Lehrerverhalten zu unterscheiden ist. Es muß in Anlehnung an Brophy und Good (1974) angenommen werden, daß nur ein Teil der Lehrerhandlung proaktiv und im Einklang mit pädagogisch ausgestalteten Kognitionen bei bestimmten Schülern und in bestimmten Situationen erfolgt. In anderen Situationen und bei anderen Schülern überwiegt reaktives ritualisiertes Verhalten (Hofer 1981, 164).

Zu den wenigen empirischen Untersuchungen, die auf der Basis von Handlungstheorien durchgeführt wurden, gehört die Untersuchung von Rainer Bromme (1981) über "Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung" - ein Versuch, kognitiven Handlungsstrukturen auf die Spur zu kommen - und von

Kraak/Nord-Rüdiger über "Bedingungen innovativen Handelns" - eine Analyse der Einführung und Durchführung pädagogischer Innovationen in Schulen und Hochschulen. Letztere soll in ihrem Ergebnis aufgrund ihrer Relevanz für vorliegende Arbeit in Kürze dargestellt werden.

Kraak/Nord-Rüdiger legen innovativem Handeln folgende Entscheidungsbedingungen zugrunde:

Unmittelbare Entscheidungsbedingungen

z.B.

- wenn eine Handlung subjektiv verfügbar ist,
- wenn, sofern nur eine innovative Handlung in Betracht gezogen wird, die Bilanz handlungsabhängiger Ereignisse für diese Handlung positiv ist, oder, sofern auch eine nicht-innovative Handlung erwogen wird, die Bilanz handlungsabhängiger Ereignisse für die innovative Handlung positiver ist (Kraak/Nord-Rüdiger 1979, 13).

Voraussetzung dieser hypothetischen Entscheidungsbedingungen ist, daß Pädagogen zwischen mindestens zwei Handlungsalternativen wählen können, nämlich zwischen einer innovativen oder einer nicht-innovativen Handlung.

Mittelbare Entscheidungsbedingungen

- Merkmale des Handelnden, wie sein Lebensalter, sein Geschlecht, seine Informiertheit, sein Wertsystem,
- Umweltbedingungen, wie gesetzliche Regelungen, behördliche Erlasse, Anordnungen von Vorgesetzten, Merkmale einer Organisation (z.B. Arbeitsbedingungen, Betriebsklima, Gruppennormen, das Verhalten anderer Gruppenmitglieder, zur Verfügung gestellte Propaganda, ebd. 14).

Mittelbare Entscheidungen wirken sich auf unmittelbare aus. Kraak/Nord-Rüdiger folgern aus ihrer Untersuchung:

"... daß die Entscheidung für die Mitwirkung an einer Inno-

vation weniger abhängig ist von globalen Einstellungen als von differenzierten Überlegungen über die vielfältigen pädagogischen und persönlichen Auswirkungen einer bestimmten Innovation und damit ihrer Effektivität im Hinblick auf die Erreichung beruflicher Ziele ..." (ebd. 107).

Bedenken muß allerdings dem von dieser Untersuchung ausgehenden Optimismus entgegengebracht werden, Lehrer könnten weitgehend frei innovieren, wenn sie nur die Konsequenzen ihres Handelns positiv einschätzen. Wie sehr institutionelle Bedingungen Innovationen tatsächlich entgegenstehen, geht aus der Untersuchung nicht hervor. Aus der Untersuchung wird jedoch ersichtlich, was schon bei v. Engelhardt deutlich wurde, nämlich, daß Pädagogen sehr genau zwischen Wünschbarkeit und Erreichbarkeit eines Zieles unterscheiden. Ferner wird deutlich, daß Menschen niemals vollkommen an Institutionen angepaßt werden können. Auch die Systemkritik in Ostblockländern, in denen sich die Schule als totale Organisation des Staates repräsentiert, zeigt, daß selbst hier freies Denken und Handeln nicht vollkommen eliminiert werden können. Aufgrund ihres Zielpluralismus, ihrer auf der demokratischen Grundordnung basierenden Organisation kann die Schule durchaus als Handlungsfeld betrachtet werden (Apel 1978, 78-82). Hierbei ergeben sich jedoch auch große Schwierigkeiten bei der Durchsetzung von Innovationen. Einerseits hat der Lehrer zwar einen gewissen 'Interpretationsspielraum' in der Zielsetzung. Durch die interaktionistischen Spannungen innerhalb der Schulklasse lassen sich Ziele jedoch nicht problem- und widerstandslos verfolgen (ebd.). Andererseits muß bei der Planung und Durchführung von Innovationen der Lehrer als handelndes Subjekt betrachtet werden, der Neuerungen nicht mechanisch, zumindestens nicht ohne interpretative Verarbeitung in Handlung umsetzt.

3.2.2.1 Zusammenfassung und Folgerungen

Das Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland weist strukturelle und personelle Bedingungen auf, die sich innovationshindernd auswirken können. In erster Linie ist dabei zu nennen die hierarchische Verwaltung der Schule, die sich für eine Dienstleistungsorganisation, wie die Schule, als nachteilig erweist, da Entscheidungen an der Spitze gefällt werden, während an der Basis Probleme oft in Eigenverantwortung gelöst werden müssen. Die staatliche Verwaltung wirkt sich v.a. auf die Freiheit des Lehrers aus, der in seiner Funktion als Staatsbeamter in Handlung und Entscheidung beschränkt ist.

Auch pluralistische Einflüsse können sich innovationshemmend auswirken, einerseits, weil Konsens bei Entscheidungen verhindert wird, andererseits, weil durch die Unbestimmtheit der Zielsetzung im schulischen Bereich es unter Umständen zu einer Zielverschiebung kommen kann, die häufig, auf der Suche nach Sicherheit, zur Anpassung an die einflußreichste und mächtigste Instanz führt. Die Person des Lehrers betreffend kann nicht angenommen werden, daß die problematische berufliche Situation, wie sie sich v.a. im Binnenraum der Schule auswirkt, notgedrungen zu angepaßtem und innovationsfeindlichem Verhalten führt. Der Lehrer wird, im Gegensatz zu herkömmlichen behavioristischen Theorien nicht betrachtet als beeinflussbares Objekt, sondern als ein, in Auseinandersetzung mit der Umwelt handelndes, eigenständiges Subjekt. Daraus resultiert auch die Schwierigkeit, Lehrer von zentral geplanten Reformen zu überzeugen.

Innovationshindernisse können gemäß der aufgezeigten, innovationstheoretischen Grundlegung mit geeigneten Strategien behoben werden, vorausgesetzt, daß sich die Organisation Schule nicht vollkommen starr zeigt. Dies ist, wie die vorher-

gehende Darstellung gezeigt hat, jedoch nicht der Fall. Freiräume für Innovationen, auch von Basisgruppen aus, können angenommen werden. Dazu gehört beispielsweise die demokratische Basis der hierarchischen Schulverwaltung und ihre pluralistische Kontrolle, die die ausschließliche Herrschaft des Staates beschränkt. Die Einengung durch Gesetze und Verordnungen kann insofern positiv gesehen werden, als sie auch dazu dienen, schulfremde Einflüsse einzuschränken. Der Beamtenstatus des Lehrers, auf der einen Seite handlungsbeschränkend, verleiht auf der anderen aber Sicherheit und eröffnet einen gewissen Handlungsspielraum. Die relativ seltenen Kontrollen durch die Schulaufsicht ermöglichen dem Lehrer im Rahmen der geltenden Lehrpläne die autonome Gestaltung des Unterrichts. Außerdem können Lehrer, wenn auch politisches Agieren im Unterricht untersagt ist, sich außerhalb der Schule politisch engagieren und somit Einfluß in Verbänden, Parteien und bei Eltern gewinnen. Die Lehrer scheinen jedoch ihre Freiräume nicht genügend nützen zu können, wie die derzeitige Situation des Unterrichts beweist.

Es ist daher notwendig, Reformen strategisch so zu planen und durchzuführen, daß sie auch an der Basis von Lehrern angenommen und durchgeführt werden können. Unter der Annahme, daß fehlende oder mangelhafte Anwendung von Innovationsstrategien zu unzureichender Übernahme und Durchführung von Reformen im Unterricht führen, sollen im folgenden Notwendigkeit, Wirksamkeit und Mängel strategischer Maßnahmen bei der Durchführung von Innovationen aufgezeigt werden, wobei v.a. die Frage von Bedeutung ist, ob die aus betriebswirtschaftlichen Kenntnissen gewonnenen Strategien für das aufgrund seiner gesellschaftlichen Verquickung und seiner komplizierten Binnenstruktur komplexe Schulwesen ausreichen.

3.2.3 Strategische Mängel bei schulischen Reformen als innovationshemmende Faktoren

3.2.3.1 Die mangelnde Partizipation von Lehrern bei schulischen Reformen

Die geringe Erfolgsquote zentral gesteuerter Reformprozesse bei ihrer Umsetzung in die Praxis und allgemeine Demokratisierungstendenzen in der Bundesrepublik ließen die Forderung nach Partizipation der Anwender und einer Verlagerung der Entscheidungen auf die unteren Ebenen laut werden. Zentral gesteuerte Schulreformen scheitern immer wieder (das zeigt neben der Curriculumreform auch die Einrichtung von Gesamtschulen) an den Widerständen des Adressatensystems. Da v.a. Schulreformen meist auch mit der Veränderung des Wertsystems Hand in Hand gehen, kommt es häufig zu Gegensätzlichkeiten zwischen den persönlichen Wertvorstellungen der Adopter und den Zielwerten der Reformplaner. Daher ist es unumgänglich, bei der Planung und Dissemination von Innovationen auch die Einstellung von Innovationsträgern einschätzen zu können. Immer muß mit der Angst und Unsicherheit der Adopter durch eine Umstrukturierung der Machtverhältnisse, Beziehungen, Positionen, Fertigkeiten und Werte gerechnet werden (Aregger 1976a, 244).

Außerdem kann auch mit einer fach- und sachgerechten Handhabung von Innovationen im Unterricht aufgrund mangelnder Ausbildung und Unterrichtspraxis von Lehrern nicht mit Sicherheit gerechnet werden (Hoppe 1981, 55).

Eine zentral geregelte Festsetzung von Zwecken für den unterrichtlichen Bereich scheint aus dieser Sicht nicht sinnvoll. Schule ist keine beliebigen gesellschaftlichen Zielen dienstbare Einrichtung, da sie neben der pluralen Einbindung in den gesellschaftlichen Rahmen in ihrem Binnenraum in erster Linie von der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern be-

stimmt ist. Wiebecke formuliert dies folgendermaßen: "Die 'Schule' wird daher stets eine leere Angabe bleiben - was wir vorfinden, sind stets Schulen, die geprägt sind durch diejenigen, die an ihr tätig sind: Lehrer und Schüler. Zwar ist der Organisationszweck bestimmt, aber seine Realisierung bleibt dem jeweiligen Kooperationsverhältnis von Schülern und Lehrern überlassen. ... Der Erfolg, d.h. in welchem Maße der Organisationszweck erfüllt wird, resultiert aus dem unmittelbaren Miteinander der Beteiligten" (Wiebecke 1980, 210). Schulische Innovationen würden sich selbst ad absurdum führen, wenn dieser bedeutsame Binnenraum als beliebig einschätzbarer, machbarer Faktor betrachtet würde.

Es ist daher notwendig, einen Konsens zwischen den leitenden Gremien und der Basis zu schaffen, wobei hier unter 'Basis' die Lehrer im besonderen gemeint sind. Es genügt jedoch nicht, den Lehrern sozusagen 'aufs Maul zu schauen', ihnen spezifische Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen zu unterstellen, die es zu erforschen gilt, und nach denen die von Behörden und einigen Fachwissenschaftlern initiierten Innovationen angepaßt werden sollen. Ein solches Unterfangen würde an den bestehenden Differenzen innerhalb der beruflichen Situation der Lehrer und deren unterschiedlicher Interpretationen scheitern und immer wieder den Status quo reproduzieren.

Bildungsforscher, die zu neuen pädagogischen Erkenntnissen gelangen, sind entweder mit dem Schulalltag nicht vertraut oder schon weit von der Praxis entfernt. In diesem Sinne kritisiert Andreas Flitner die vom Deutschen Bildungsrat initiierte Bildungsforschung, "die vorwiegend von Experten aus Instituten und Hochschulen" durchgeführt wird. "Schulpraktiker sind wenig zu Wort gekommen, und eine systematische Erforschung der tatsächlichen Lage, der Alltagsprobleme, der Erziehungsfragen, der Arbeitsbedingungen an den Schulen hat nicht stattgefunden. Eine Abstimmung der Reformen auf die Reformbereitschaft der Lehrer und auf die eigentlich aktuellen

Probleme der Schule war auf diese Weise nicht möglich, ja es ist als Empirietypus nicht einmal ins Auge gefaßt worden" (Flitner, A. 1977, 43).

Von oben aufgezwungene Veränderungen im Schulwesen faßt Rolff unter dem Begriff des 'Exekutiv-Modells' zusammen. Danach zerfallen Konzeptplan, Entscheidung und Realisierung von Reformen in "drei sukzessiv aufeinanderfolgende Phasen", und die Realisierung erfolgt "exekutiv" auf dem Verwaltungsweg (Rolff 1980, 14). Nach Rolffs Ansicht ist dieses Exekutivmodell machtorientiert und scheitert spätestens dann, wenn es darum geht, zu Verhaltensänderungen zu überzeugen, z.B. neue Einsichten vermittelt und Alternativen erfahrbar gemacht werden sollen. "Lehrer können nicht auf dem Weg der Anordnung dazu veranlaßt werden, ihre innerpsychischen Widerstände gegen einen Wandel zu überwinden. Die Mikroebene des Wandels bleibt vernachlässigt" (ebd.). Daß Lehrer viel eher von Reformen überzeugt sind, wenn sie z.B. selbst an der Planung mitgearbeitet haben, versuchen die Untersuchungen von Santini und Bittlinger zu beweisen (Bittlinger 1980, Santini 1971, vgl. auch Eickhorst 1981, Hacker 1975).

Die Schulreformen des vergangenen Jahrzehnts weisen vereinzelte Versuche auf, mit Hilfe betriebswirtschaftlicher und organisationstheoretischer Strategien, wie der Partizipation des client systems, zum Erfolg zu gelangen und geplante Innovationen effektiv in der Praxis zu etablieren gegen möglichst geringe Widerstände bei der Implementation und Adoption in der Unterrichtspraxis. Beim EBAC-Projekt versuchte Aregger Erkenntnisse moderner Organisationstheorie auch im Bereich der Curriculumentwicklung anzuwenden. Ausschlaggebend für dieses Vorhaben war dabei die Erkenntnis, daß Lehrer die neuen Curricula entweder gar nicht übernehmen (adoptieren) oder wenn doch, ihnen die Kompetenzen zur Implementation fehlen (vgl. auch Seybold 1976, 12).

Das Projekt ("Entwicklung und begleitende Analysen eines Cur-

riculum für die Primarstufe"), das von 1969 an - als Lehrplanentwicklung begonnen und als Curriculumrevision fortgeführt - mehrere Jahre hinweg im deutschsprachigen Teil des Kantons Fribourg erarbeitet wurde, fand unter Beteiligung von Schulräten (Inspektoren), Fachdidaktikern, beratenden Curriculumtheoretikern und Lehrern höherer Schulstufen statt, wobei die Lehrer in der Überzahl waren, und nicht nur "Curriculumteile als Dokumente und/oder Materialsysteme, sondern auch deren Realisierung bei der gesamten Zielgruppe unter Berücksichtigung der gegebenen Bedingungen im Schulsystem Gegenstand der Projektarbeit waren" (Aregger/Winiger 1974, 3, Aregger 1976, 56).

Die wesentlichste Erfahrung aus diesem Projekt ist wohl, daß die lehrerzentrierten Curricula, an denen Lehrer nicht nur bei der Implementationsphase aktiv beteiligt waren, sondern am gesamten Innovationsprozeß, nur eine geringe Innovationsrate aufweisen. Sie sinkt v.a. dann rapide, wenn mehr als 10 bis 20 Lehrer beteiligt sind. Allerdings erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, daß das Curriculum im Unterricht zur Anwendung kommt (Aregger 1976, 7). Am Beispiel des EBAC-Projekts läßt sich verdeutlichen, daß Dezentralisation die Entscheidungsfindung hemmt. Allerdings ist die Verbesserung der Implementationsphase von nicht zu unterschätzendem Wert. Bei der Heranziehung des EBAC-Projekts als Beispiel möglicher Innovationsstrategien muß jedoch einschränkend hinzugefügt werden, daß eine Übertragung auf bundesrepublikanische Verhältnisse insofern problematisch ist, als in der Schweiz die Schulverwaltung in den Händen der Kommunen liegt, wodurch insgesamt andere Innovationsbedingungen entstehen.

Dennoch verdeutlicht das Projekt, auch wenn es in seiner gesamten Verlaufsform sich nicht auf unsere Verhältnisse übertragen läßt, ebenso wie andere Projekte auch in der Bundesrepublik (z.B. 'Konstruktive Schulforschung' 1975, 'Marburger Grundschulprojekt' 1975), daß Innovationen nur dann Er-

folg zeitigen, wenn Lehrer nicht zu Ausführungsorganen der Verwaltung gemacht werden, sondern als handelnde Subjekte innerhalb des gesamten Innovationsprozesses ernstgenommen werden.

3.2.3.2 Die Nichtbeachtung makrosoziologischer Bedingungen

Auch unter der Voraussetzung, daß Partizipation der Adressanten für effektive Neuerungen im Unterricht notwendig ist, ist jedoch zu bedenken, daß sich Reformen innerhalb des Schulsystems nur durchsetzen, wenn die Reformer ausreichende politische Einflußmöglichkeiten haben, und es zu einer funktionierenden bildungspolitischen Interessenübereinstimmung kommt (Müller, P. 1975, 116).

Auch Brügelmann vertritt die Ansicht, daß die Rolle der Verwaltung bei Reformvorhaben nicht nur negativ gesehen werden darf, wie es z.B. der Deutsche Bildungsrat 1970 noch tat (Brügelmann 1975, VII u. 13, vgl. auch Wiebecke 1980, 185ff.). Trotz seiner Kritik an dem innovationshemmenden Einfluß der bürokratischen Struktur unseres Schulsystems, sieht auch Wilhelm Nöth keine Möglichkeit einer schulischen Innovation ohne Benutzung der Bürokratie, da sich Initiativen von Basisgruppen nicht gegen den beträchtlichen Einfluß öffentlicher Institutionen und mächtiger gesellschaftlicher Gruppen durchsetzen können (Nöth 1978, 27, vgl. auch Schwab 1978, 112-192).

Der Bildungsrat zog aber aus der geringen Wirksamkeit von Curriculumreformen Konsequenzen und präziserte seine Empfehlungen von 1970 in den 'Empfehlungen zur praxisnahen Curriculumentwicklung' von 1973. Danach sollte für den Innovationsprozeß das 'Linkage-Modell' zur Anwendung kommen (Deutscher Bildungsrat 1973, 68ff.). Zur Verwirklichung einer

gleichberechtigten Zusammenarbeit von Vertretern der Verwaltung, Fachwissenschaftlern und Praktikern empfahl der Bildungsrat die Einrichtung Regional Pädagogischer Zentren. Vorzüge der Arbeit dieser Zentren sollen hier in Kürze dargestellt werden:

Die Zentren, örtlich so eingerichtet, daß sie von allen Beteiligten mit relativ geringem Fahraufwand erreicht werden können, bieten die Möglichkeit zur Partizipation einer im Vergleich mit anderen Forschungsinstituten, großen Anzahl von Lehrern. Die geforderte Nähe zu Hochschulorten sichert auch die Teilnahme von Fachexperten. Durch Bildung von lokalen Untergruppen, die von Vertretern der Zentren aus besucht würden, sichert eine weitere Verbindung zwischen Experten und Praktikern.

Trotz des bemerkenswerten und erfolgversprechenden Konzepts des Bildungsrates einer paritätischen Zusammenarbeit zwischen Experten, Praktikern und der Verwaltung, war den RPZs kein Erfolg beschieden. 66 Zentren waren geplant, drei wurden errichtet, deren Betrieb jedoch auch inzwischen eingestellt wurde.

Die genannten Gründe dafür sind uneinheitlich. Einerseits werden mangelnde finanzielle Mittel dafür verantwortlich gemacht, andererseits die Scheu der Administration vor einer Verselbständigung der Lehrplanentwicklung auf der unteren hierarchischen Ebene. Die Curriculumentwicklung wurde auch prompt den den Kultusministern unterstehenden Staatsinstituten übertragen.

Zwar werden auch hier Versuche unternommen, eine Integration von Verwaltung, wissenschaftlichem Sachverstand und Praxis zu schaffen. Die auf mehrere Jahre partizipierenden Lehrer geben jedoch keine Garantie für eine fruchtbare Übertragung von Reformentwürfen auf die Praxis, auch wenn, wie von Westphalen beteuert wird, es sich dabei um Lehrer mit besonderen fachlichen Kompetenzen, Grundkenntnissen von curricularen Fragestellungen und Fähigkeit zur Teamarbeit handelt (West-

phalen 1975, 22). Das Gros der Lehrer bleibt auch weiterhin mit dem Problem konfrontiert, neue Ideen und Entwürfe in eigener Verantwortung im Unterricht umzusetzen, ohne dabei ausreichend Hilfestellung zu bekommen.

3.2.3.3 Das Professionalisierungsdefizit von Lehrern bei der Initiierung und Durchsetzung von Innovationen

Was auch immer der Grund für das Scheitern der Regional Pädagogischen Zentren gewesen sein mag, es konnten an Hand der Arbeit in den Zentren Schwierigkeiten und Probleme aufgedeckt werden, die aufgrund der basisorientierten, dezentralisierten Planung und Entscheidungsfindung offensichtlich wurden und den Reformprozeß behinderten.

Dazu gehören neben dem hier angesprochenen Professionalisierungsdefizit der Lehrer ihre unzureichende Kommunikationsfähigkeit mit den Kollegen und die Schwierigkeit der Kooperation von Wissenschaftlern und Praktikern.

Wenn hier von Professionalisierungsdefizit die Rede ist, so sind dabei zwei unterschiedliche Tatsachen angesprochen. Einmal ist damit gemeint die Schwierigkeit der in der Praxis tätigen Lehrer bei Planung und Entwurf von Innovationen sowie der Formulierung von übergreifenden Zielen aufgrund mangelhafter Ausbildung und des fehlenden Überblicks über Gesamtzusammenhänge von Schule und Gesellschaft.

Zum zweiten handelt es sich um die Inkompetenz der Lehrer bei der Übertragung von Innovationen im Unterricht.

Nicht nur die Arbeit in den RPZs, sondern auch in basisorientierten Projekten (z.B. EBAC-Projekt) zeigte, daß sich bei Beteiligung von Lehrern die Entwicklungsarbeit sehr schnell praktischen, für den Unterricht unmittelbar verwendbaren

Konzepten zuwendet, was zur Folge hat, daß einerseits unterrichtlicher Status quo reproduziert wird, andererseits es zu einer Zersplitterung eines Erarbeitungsprojekts kommt, und eine "Vielzahl von heterogenen Themen" atomisiert ausgearbeitet wird. Außerdem besteht die Gefahr, daß einmal in die Arbeitsgruppe eingebrachte Themenstellungen bzw. Zielsetzungen unter unterrichtspraktischen Gesichtspunkten erarbeitet werden und sich somit "gegenüber abstrakteren Kriterien der Legitimation resistent, kritikimmun zeigen, da diese im Selbstverständnis des Praktikers keine unmittelbar handlungsrelevanten Informationen enthalten" (Eigenmann 1976, 184). Die Bedürfnisse der Lehrer sind auf fertige Unterrichtseinheiten und Unterrichtsplanung gerichtet. Da jedoch auch die anderen an der Reform beteiligten Gruppenmitglieder keine Lösungen parat haben, sondern erst gemäß der Ziel- und Zwecksetzung des Reformprojekts sich ebenfalls auf der Lösungssuche befinden, führt diese Hoffnung einerseits zu Enttäuschungen, andererseits zur Überforderung der anderen Beteiligten (Scheffer/Steffens 1976, 38f.).

Gründe für diesen Mangel an Professionalität zeigt Petry an Hand der Curriculumentwicklung in Gesamtschulen auf.

- Uneinigkeit über die Relevanz von Themen und Inhalten eines Curriculums
- Mangelnde Kenntnis über Realisierungsmöglichkeiten der aufgestellten Lernziele, wozu auch die realistische Einschätzung von verwaltungstechnischen Möglichkeiten, räumlichen Bedingungen und vorhandenen Unterrichtsmaterialien gehört
- Schwierigkeiten der Übernahme anderer Curricula, die unter anderen technischen und organisatorischen Voraussetzungen entworfen wurden (Petry 1976, 27ff.)

Hier wird auch die Schwierigkeit der Umsetzung von entworfenen Plänen in die Praxis angesprochen. Empirische Untersuchungen haben erwiesen, daß Lehrer im täglichen Unterricht

immer noch viel zu wenig wissenschaftsorientiert arbeiten. Nur 8 % überlegen, wie die Unterrichtsmethode bei den Schülern wirken könnte. Ihre Informationen beziehen Lehrer meistens aus Schülerbüchern, Begleitheften, Illustrierten, Fernsehsendungen, dann erst aus spezifischer Fachliteratur (Frey 1970). Diese Feststellung soll nun aber nicht zu dem Mißverständnis führen, Lehrer sollten im Unterricht auf der Basis wissenschaftlicher Orientierung alle Unterrichtsentwürfe gestalten und reflektieren. Hier muß Grell recht gegeben werden, der ein gewisses Potential von rezeptiven Methoden und Verhaltensweisen dem professionellen Lehrer zubilligt, da dieser nur so frei werden kann für flexibles und problembewußtes Handeln (Grell 1976, 129). Dennoch bedarf es beim Lehrer in seiner Funktion als reflexiv Handelnder der Fähigkeiten, Wirkungsbereiche von Lernprozessen bzw. Unterrichtstechniken zu kennen, er sollte zwischen verschiedenen Meinungen differenzieren können, unterschiedliche Argumentationszusammenhänge und Begründungsebenen durchschauen. Er sollte Hypothesen oder Annahmen vor der Durchführung des Unterrichts formulieren können, Statistiken und gewisse Signifikanztests beurteilen können und Bedingungen, unter denen ein Lehrbuch oder Lehrprogramm in einer anderen Situation eingesetzt wurde, mit jener vergleichen können, in denen er unterrichtet (Aregger 1975, 22-27).

Ebenso wie für die lehrerzentrierte Curriculumreform gelten auch für die Vorbereitung, Beurteilung und Durchführung des Unterrichts folgende Fähigkeiten als Voraussetzung: Kenntnisse über politische, historische, gesellschaftliche und anthropologische Bedingtheit didaktischen Handelns, Wissen um Wertvorstellungen, Sensibilität für die Interessen und Bedürfnisse anderer und für die eigenen. Außerdem sollte er nach vollzogener Handlung fähig sein, zu evaluieren (Flechsigt 1975, 50ff.). Nur auf diesem Wege können Adoption und Implementation von Innovationen im Unterricht gelingen und Zielblindheit, Unsicherheit und der Rückgriff auf rigide,

althergebrachte Formen des Unterrichts verhindert werden. Wie und auf welchem Wege aber können Lehrer zu solchen Fähigkeiten gelangen? Die bisherige Lehrerausbildung und die derzeitige Fortbildungspraxis geben zu geringem Optimismus Anlaß, und die in relativ geringer Anzahl angebotenen Lehrert Trainings müssen sich den Vorwurf behavioristischer und technokratischer Grundorientierung gefallen lassen (Nickel 1979, Krüger 1977, 51 u. 53f.). Erfahrungsaustausch von Kollegen untereinander und mit Vorgesetzten oder Fachwissenschaftlern wird außerdem weitgehend durch die hierarchische, kommunikationsfeindliche Struktur der Schule verhindert.

3.2.3.4 Kooperations- und Kommunikationsstörungen der Lehrer untereinander

Die Mitbeteiligung von Lehrern an Bildungsreformen ist nur über eine enge kooperative Zusammenarbeit möglich. Dabei führen jedoch empirische Untersuchungen Beweis, daß es mit der Kooperationsfähigkeit von Lehrern nicht zum besten steht (vgl. Kap. 3.1.2.3). Nach Luhmann findet Kooperation unter Kollegen sowohl auf formaler wie auch informaler Ebene statt. Formale Kooperation ist darauf ausgerichtet, die geschlossene Darstellung der Organisation nach außen zu schaffen, und jede "Durchbrechung des Rituals, jede Entgleisung in den Ausdrucksmitteln, jeder Verrat von Geheimnissen" stört die gemeinsame Prätentation und entlarvt nicht nur den falsch Handelnden, sondern alle Beteiligten (Luhmann 1972, 317). Informale Kommunikation dagegen dient einerseits der freieren Besprechung von dienstlichen Gegebenheiten und als unentbehrlicher Entscheidungsfaktor, wenn wichtige Entscheidungen nicht auf formaler Ebene allein gelöst werden können. Außerdem dient der kollegiale Meinungsaustausch dazu, Spannungen zwischen idealisti-

scher Außendarstellung und den entsprechenden Erwartungen der Außenwelt leichter zu ertragen und damit vorwiegend der Hilfe jüngerer Kollegen.

Informale Kommunikation ist dabei keineswegs das freie Ausleben persönlicher Bedürfnisse, sondern wird durch "entsprechend kollegiale Erwartung diszipliniert" (ebd. 318).

Gerade auf informaler Ebene aber hat die Kommunikation der Lehrer untereinander keineswegs die konstruktive Funktion, wie sie Luhmann expliziert (vgl. Kap. 3.1.2.3). Durch die eigene Gesetzmäßigkeit der Schule, nach der nur der Lehrer etwas gilt, der keine Probleme hat, haben Lehrer Angst, sich vor Kollegen zu offenbaren. Innovative Situationen bringen aber häufig Konflikte mit sich, und der innovierende Lehrer fühlt sich dadurch in eine Außenseiterposition gedrängt (Marginal Man) (Nöth 1978, 39, Heinze et al., 79f.).

Die Isoliertheit der Lehrer führt aber oft zu Hilflosigkeit und zu Überforderung durch den Zwang, alle Unterrichtsarbeiten alleine machen zu müssen, und zu mangelnder fachlicher Auseinandersetzung durch den fehlenden Austausch von Kenntnissen und gegenseitiger Anregung (Wellendorf 1969, 97).

Es ist aber weder effektiv, Lehrer, die nicht an fachlichen Diskurs gewöhnt sind, an der Planung von Innovationen zu beteiligen, noch kann bei der isolierten Arbeitsweise der Lehrer ohne Austausch von Ideen, Unterrichtsmaterialien und gegenseitiger Hilfeleistung und Kontrolle mit einer Verbesserung des Status quo gerechnet werden.

Auch unter der Annahme, daß besonders engagierte Lehrer vereinzelt produktive Ideen und Arbeitsweisen hervorbringen, kann aufgrund der mangelhaften Kooperation nicht mit einer Verbreitung und einer umfassenden Veränderung gerechnet werden. So birgt v.a. das Kooperationsdefizit in der Sekundarstufe, in der ja vorwiegend das Fachlehrerprinzip vorherrscht, die Gefahr, daß Schülern isolierte Veranstaltungen geboten werden, die jedoch keinen planvoll begründeten und

einsichtigen Zusammenhang bieten. Ebenso ist Kooperation notwendig bei der Behandlung von Problemschülern, wobei gegenseitiger Rat und Kontrolle nicht nur Anregungen geben und das Blickfeld erweitern, sondern auch die Reflexion impliziter Theorien ermöglichen würden. Unumgänglich aber ist Lehrerkooperation v.a. bei der Durchführung von Projekten (Rolff 1980, 144f.).

Der Lehrer aber, der vorwiegend im Alleingang arbeitet, unterliegt immer wieder der Versuchung, schon aufgrund seiner Arbeitsüberlastung auf vorgefertigte Rezepte zurückzugreifen, deren Durchführung im eigenen Unterricht oft an den andersartigen Situationsbedingungen scheitert und zur Resignation führt.

Innovationsvorhaben müssen der mangelhaften Kommunikationsfähigkeit und -möglichkeit Rechnung tragen und die Möglichkeit zur Entwicklung kooperativen Arbeitens schon in den Innovationsprozeß integrieren, ja sogar als Innovationsziel an sich kreieren.

3.2.3.5 Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis

Ein weiteres Hindernis für die effektive Durchführung von Innovationen stellt die mangelnde Kommunikation von Kooperation zwischen Praktikern, Fachwissenschaftlern und Vertretern der Administration dar, die sich nach Hutmacher/Trier wie folgt auswirkt:

- Probleme der Schulpraxis werden über den Dienstweg filtriert, nach den Wahrnehmungen und den Interessen der verschiedenen Verwaltungsebenen reformiert, so daß Forschungseinheiten nur Aufträge bekommen, die der Verwaltung als forschungs- oder lösungswürdig erscheinen.

- Lehrer erfahren die von der Forschung erarbeiteten Probleme nicht als Lösung ihrer Probleme, sondern als Angebote im Dienste kommerzieller Interessen oder als Weisungen der Verwaltung.
- Lehrer empfinden, daß das, was ihnen Wissenschaft anbietet, ihre eigene Praxis als erfahrende und reflektierende Subjekte in Frage stellt.
- Lehrer werden u.U. zu mehr oder weniger ahnungslosen Manipulatoren, der z.T. von ihnen unverständenen Instrumente. Produkten der Forschung wird mit Mißtrauen begegnet (Hutmacher/Trier 1976, 12).

Als Folgerung aus dieser Problemlage ergibt sich:

Wann schon, wie in den letzten Jahren, Schulreform ein Übergewicht staatlicher Zentralisation aufweist, so sollte wenigstens wissenschaftliche Forschung die realen Probleme der Lehrer in der Praxis aufgreifen und versuchen, die Verbesserungsvorschläge gegenüber der Verwaltung durchzusetzen. Lehrer fühlen sich aber Wissenschaftlern gegenüber häufig diskriminiert und mißverstanden, die Wissenschaftler hingegen unternehmen kaum Versuche, diesen Zustand zu ändern.

Aus der Analyse des Lehrerverhaltens gemäß der Handlungs-Entscheidungstheorie wird jedoch deutlich, daß Lehrer nur dann zu Änderungen vorhandener Einstellungen und Verhaltensweisen bereit sind, wenn sie als gleichberechtigte, an den Innovationsprozessen beteiligte Subjekte ernstgenommen werden, ohne sich als 'Versuchskaninchen' degradiert zu fühlen (Bulla, Domnick, Wolff 1978, 137).

Kraak/Nord-Rüdiger berichten beispielsweise von einer generellen Unwilligkeit von Lehrern, sich an Untersuchungen zu beteiligen, aus dem Bedenken heraus, als Versuchsobjekte zugunsten des Karrierestrebens von Forschern ausgenutzt zu werden (a.a.O., 32f.).

Nach Hutmacher/Trier entsteht die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis aus Interessenkonflikten zwischen Theoretikern und Praktikern. Die Forschungspraxis fordert Produktion von Wissen mit

durchgehend hohem Formalisierungsgrad. Der Forscher steht als handelndes Subjekt nicht mit der gleichen Unmittelbarkeit in seiner Praxis wie der Lehrer. Während der Wissenschaftler, um glaubwürdig zu bleiben, an der Entwicklung, Erprobung oder Überprüfung von neuen theoretischen oder methodischen Ansätzen interessiert ist, legitimiert sich der Lehrer in einem "grundsätzlich auf Bewahrung ausgerichteten Schulsystem. Für seine Arbeit beansprucht er Stetigkeit, er will sie gut machen. Neues bedeutet für ihn Mehrarbeit, deren Nützlichkeit sich erst noch erweisen muß. Er mißtraut einer Fremdbestimmung seines Tuns" (Hutmacher/Trier 1976, 113f.).

Nicht von ungefähr wird der Beruf des Lehrers häufig mit dem des Apothekers gleichgesetzt, der ebenfalls, weitgehend von der Entwicklung von Arzneimitteln ausgeschlossen, sich nur noch im Verkauf von vorgefertigten Waren betätigt.

Ziel der Zusammenarbeit zwischen Forschern und Lehrern wäre demnach die Kommunikation, wobei jeder von seinen Schwierigkeiten berichten kann, ohne die Wertschätzung des Partners zu verlieren. Eigene Interessen und Absichten müßten klar geäußert werden und sollten sich wenigstens teilweise decken. Qualifikationsdefizite für die Zusammenarbeit müßten im gemeinsamen Diskurs aufgearbeitet werden (ebd.).

Diese sehr idealistischen Forderungen ließen sich bis heute jedoch bedauerlicherweise im übergreifenden Maß nicht verwirklichen. So brachte die Einstellung der gemeinsamen Arbeit in den Regional Pädagogischen Zentren jede weitere Initiative in dieser Richtung zum Erliegen.

Zwar gab und gibt es Projekte und Schulversuche, die dieses Problem aufgreifen, eine umfassende Veränderung konnte jedoch nicht erreicht werden.

Zu erwähnen wäre dabei das schon genannte EBAC-Projekt und das Projekt "Kooperativer Unterricht", die zumindest beispielhaft zeigen, wie die Zusammenarbeit zwischen Innovator und Adressaten aussehen müßte.

Beim EBAC-Projekt kam v.a. das Feedback-System zur Anwendung, bei dem nach der genauen Abklärung von Kenntnisstand, Schulerfahrungen, Mitarbeitsbereitschaft der Beteiligten, organisatorischen Strukturen im gesamten Prozeßverlauf permanent veränderte Bedingungen, die im Laufe der Entwicklungsarbeit innerhalb und außerhalb auftraten, einbezogen wurden. Eine Evaluation erfolgte nach jeder Phase. Anregungen und Kritik aller Beteiligten wurde jedoch schon innerhalb des Phasenablaufs aufgegriffen (Aregger 1976, 342ff.).

Dazu wurde die Informationstätigkeit über den Projektverlauf nicht nur auf Beteiligte, sondern, um zu verhindern, daß Innovationsentwürfe von nicht beteiligten Lehrern als 'willenlosen Mitläufern' übernommen wurden, und um von anderen Gruppen möglichst wenig Widerstand zu bekommen, wurde während der gesamten Projektarbeit nicht nur die gesamte Lehrerschaft durch Fachzeitschriften, sondern auch die gesamte Bevölkerung durch die Massenmedien informiert (Aregger 1973, 56).

Im Vergleich dazu ist die Information von Lehrern bei schulischen Reformen derzeit vollkommen unzureichend. Meistens erfahren sie von Reformen erst dann, wenn diese schon auf Verwaltungsebene zur Durchsetzung gelangen. Daß dies für eine angemessene Übernahme und Durchführung nicht gerade förderlich ist, wird aufgrund der vorhergehenden Darstellung verständlich.

Am Projekt "Kooperativer Unterricht" verdeutlicht Heinz Moser, wie Kooperation aller Beteiligten aussehen müßte. Nicht nur, daß alle zwei Wochen eine Sitzung mit Wissenschaftlern und Lehrern stattfand, in denen Erfahrungen besprochen, konzeptionelle Arbeiten geleistet und von den Wissenschaftlergruppen ausgearbeitete Materialentwürfe diskutiert wurden, es wurden auch in Regionalgruppen die Unterrichtsmaterialien detailliert diskutiert und an die lokalen Bedürfnisse der Lehrer angepaßt (Moser 1976, 282).

Ein solches Vorgehen könnte zwar mit ziemlicher Sicherheit

die Theorie-Praxis-Diskrepanz mindern, der notwendige Zeitaufwand für die Konferenzen wäre jedoch unter den gegenwärtigen Schulverhältnissen im Regelfall den Lehrern nicht zuzumuten, da nicht damit zu rechnen ist, daß nennenswerte Stundenermäßigungen von der Schulverwaltung genehmigt würden.

3.3 ZUSAMMENFASSUNG UND FOLGERUNGEN

Sollen Innovationsstrategien eine erfolgreiche Diffusion (Vorbereitung) von Innovationen und deren Übernahme und Durchführung in der Praxis sichern, muß der gesamte Innovationsprozeß im Blickpunkt des Bemühens um das strategische Vorgehen stehen.

Als wichtigste Forderung gilt dabei die Partizipation des 'client systems' (Lehrer) am gesamten innovativen Vorgehen.

Dabei führt das Außerachtlassen der Rolle der Administration zum Mißlingen oder zumindest zur ungenügenden Durchsetzung von Innovationen. Beispielhaft dafür steht die Curriculumrevision der frühen 70er Jahre. Ohne 'Machtpromotor' sind Reformen angesichts der politischen und gesellschaftlichen Bedingtheit des Schulwesens zum Scheitern verurteilt.

Effektive Innovationen setzen das "Linkage-Modell" voraus - die gegenseitige Verbindung von Verwaltung, Fachwissenschaft und Praxis.

Schwierigkeiten bei der gemeinsamen Reformarbeit ergeben sich jedoch - auch das zeigt das Beispiel der Curriculumrevision und einiger in deren Rahmen entstandener Projekte - durch die ausbildungsbedingte mangelnde Professionalisierung der Lehrer, sowohl bei der paritätischen Mitarbeit bei Reformprojekten wie auch bei der Durchführung von Innovationen im Unterricht.

Während Lehrer vorwiegend daran interessiert sind, möglichst unmittelbar anwendbares Wissen für die Praxis zu erwerben, sind Wissenschaftler um die Lösung umfassender Probleme bemüht.

Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis erweist sich an der mangelnden Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zwischen Wissenschaftlern und Praktikern, wobei neben dem Professionalisierungsdefizit das mangelnde Praxisverständnis der Theoretiker die Hauptursache darstellt.

Implementation von Neuerungen im Unterricht scheitert nicht zuletzt an der Kommunikationssituation der Lehrer untereinander. Neben dem mangelnden Erfahrungs- und Materialaustausch, die Arbeitserleichterung und gegenseitige Anregung und Kontrolle verhindern, führt die Isoliertheit der Lehrerarbeit zu allgemeiner Unsicherheit. Häufig fühlen sich innovierende Lehrer zu Außenseitern abgestempelt.

Die derzeitige Situation schulischer Reformprojekte in der Bundesrepublik läßt kaum mehr Bestrebungen erkennen, die die genannten Strategien berücksichtigen.

Die wenigen Versuche, Strategien auf der Basis organisations-theoretischer Erkenntnisse für schulische Reformen fruchtbar zu machen, führten in einem übergreifenden Rahmen nur zu geringem Erfolg. Beispiele bilden dafür die Arbeit der Regional Pädagogischen Zentren und einige curriculumorientierte Projekte. Die Gründe dafür sind uneinheitlich.

Zum einen basiert der Erfolg innovationsstrategischer Maßnahmen auf der Erfüllung sämtlicher Grundbedingungen. Schon der Mangel an einer der strategischen Grundvoraussetzungen, wie z.B. der Professionalisierung der Lehrer, kann ein Projekt zum Scheitern bringen.

Der optimalen Verwirklichung innovationsstrategischer Maßnahmen sind jedoch wiederum in der Struktur unseres Schulwesens schwer zu überwindende Grenzen gesetzt, ebenso wie durch die unzulängliche Lehrerausbildung. Forderungen nach gleichbe-

rechtigter Partizipation von Lehrern bleiben solange idealistisch, solange es keine fest institutionalisierten Fortbildungsveranstaltungen gibt, in denen theoretische und didaktische Grundlagen verknüpft werden, keine projektorientierte Lehrerausbildung, keine Aufhebung der Trennung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung, keine psychotherapeutischen Lehrergruppen zur Selbsterfahrung, zur Aufarbeitung unbewußter Konflikte und zur Erkenntnis impliziter Theorien (Singer 1972, 196ff.), keine fundierte politische und soziologische Schulung, die den Blick für gesellschaftliche und politische Verhältnisse, v.a. soweit sie das Schulsystem betreffen, schärft.

Zum anderen ist der Erfolg und die Durchsetzungskraft von Reformen nicht nur eine Frage der Partizipation aller Beteiligten, sondern, wie schon mehrfach angedeutet, einer größeren Offenheit des schulischen Systems. Dazu meint Peter Müller:

"Der Intention einer Reform 'von unten' entspricht ja nicht nur die Partizipationsmöglichkeit im Prozeß entscheidungsvorbereitender Willensbildung, die dann doch wieder bei zentralen Instanzen 'oberhalb' der Bildungssituation stattfindet, sondern auch die Forderung nach erweiterten Chancen und Formen der veränderten Selbstorganisation der Betroffenen und Mitarbeit in den Bildungsinstitutionen, nach vielfältiger Initiativ- und Gestaltungsmöglichkeiten auf den unteren Ebenen selbst, nach verbesserten Formen des Zusammenwirkens dezentraler Reforminteressen und -impulse mit staatlichen Maßnahmen und nach einer Sicherung solcher Gestaltungs- und Initiativchancen in den politischen Strukturen und Verfahrensregeln" (Müller, P. 1975, 112).

Aber weder von politischer Seite noch von seiten der Lehrer wurde bisher solche Annäherung versucht. Die mangelnde Zusammenarbeit der Lehrer, ihre geringe fachliche Solidarität wehrt einer Selbstorganisation schon in den Anfängen, ebenso

wie auf der anderen Seite die relativ starre hierarchische Schulverwaltung.

Darüber hinaus lassen sich auch kaum Anhaltspunkte dafür finden, ob dezentralisierte Reformstrategien, auch unter Berücksichtigung optimaler Verwirklichung, in unserem Schulsystem zum Erfolg führen könnten, da neben der nur kurze Zeit andauernden Arbeit der Regional Pädagogischen Zentren es nur wenige Beispiele dezentralisierter Reforminitiativen gibt, was auch für die anderen westeuropäischen Länder gilt. Einzig England bildet mit seiner dezentralisierten Entscheidungsstruktur im Bildungswesen eine Ausnahme. Erkenntnisse aus dem Ausland lassen jedoch wegen der andersartigen Struktur der Schulsysteme nur bedingt Schlüsse auf die bundesdeutschen Verhältnisse zu. Sämtliche Aussagen zur Effektivität von Reformstrategien sind demnach lediglich von heuristischem Wert.

Da jedoch keine Hoffnung besteht, daß es in der Bundesrepublik in der nächsten Zeit zu umwälzenden Veränderungen im Schulsystem sowie der Lehrerausbildung kommt und erneute Versuche dezentralisierter Reformen in Angriff genommen werden, gilt es, Überlegungen anzustellen, wie Lehrer beim derzeitigen Stand der Dinge befähigt werden können, Innovationen professionell zu übernehmen, durchzusetzen und selbst von der Basis aus, Reformen durchzuführen.

4. DER UNTERRICHT ALS ZENTRUM SCHULISCHER REFORMEN

Bei der Suche nach einer effektiven Möglichkeit, Reformen im Unterricht durchzusetzen, stößt man zunächst auf ein Dilemma.

Verändertes, professionalisierteres Lehrerhandeln erfordert entsprechende schulische Bedingungen, die jedoch wiederum erst durch modifizierte Einstellungen und Handlungen aller Beteiligten zustandekommen können. In diesem Sinne schreibt Klaus Döring:

"Die Professionalisierung des Lehrerberufs steht damit vor der schwierigen Aufgabe, einerseits im Verfolg der Professionalisierung eben jene optimalen Schulbedingungen erst hervorbringen zu müssen, die ein professionelles Handeln zulassen, andererseits aber von (noch) unzureichendem Realverhalten ständig beeinträchtigt und untergraben zu werden" (Döring 1980, 39).

Die Begrenzung des pädagogischen Handlungsfeldes des Lehrers, wie sie aus der bisherigen Darstellung hervorgeht, legt nahe, Wolfgang Schulz in seiner Annahme zu folgen, daß im Zentrum einer Schultheorie die unterrichtliche Frage steht. Das bedeutet für die Möglichkeit innovativen Lehrerhandelns jedoch nicht, wie unten noch genauer expliziert werden soll, daß eine innere Reform von einer äußeren abzutrennen wäre. Die didaktische Reflexion hat immer auch gesellschaftliche Bedingungen einzubeziehen (Schulz 1969, 27-39).

Wenn das Bildungssystem dem Lehrer keine weiteren Handlungsmöglichkeiten eröffnet, so muß eine Theorie professionellen Verhaltens unter den gegebenen Bedingungen ansetzen (Döring a.a.O., 308f.).

Dabei sind sämtliche Ambivalenzen des Lehrerberufs einzukalkulieren. So ist nach Döring "professionelles Lehrerverhalten stets eingebunden in den Widerspruch von Führung und Befreiung, Lenkung und Selbstbestimmung, Lehre und Kritik, Wettbewerb und

Kooperation, Orientierung am einzelnen und Durchsetzung des Gesamtwillens" (ebd. 309). Die genannten Widersprüchlichkeiten sollen jedoch aktives verbesserndes Handeln nicht lähmen, sondern sie sollen als Herausforderung zur kreativen und 'sinnstiftenden' Tätigkeit sein (ebd.).

Professionalisierung des Lehrerberufs ist unter den gegebenen Umständen nach Döring nur von der Lehrerschaft selbst zu leisten, und dieser These schließe ich mich an.

Das heißt jedoch nicht, die Verantwortung für schulische und unterrichtliche Bedingungen dem Lehrer alleine aufzubürden. Hilfe muß v.a. von der Erziehungswissenschaft (Lehreraus- und -fortbildung) gewährt werden. Professionalisierung erfordert ein verändertes berufliches Selbstverständnis. Dazu gehört in erster Linie die Loslösung von dem Klischee des geborenen oder typischen Lehrers (vgl. Spranger, Kerschensteiner). Der Lehrerberuf ist ein Beruf wie jeder andere, er dient zum Broterwerb und ist erlernbar. Der Lehrerberuf ist ein akademischer, d.h. er befähigt sowohl zum kritischen Denken als auch zum Weiterlernen. Döring hat recht in seiner Ansicht, daß Lehrern das regelmäßige Studium von Fachzeitschriften und wissenschaftlichen Neuerscheinungen zugemutet werden kann. Allerdings schränkt er ein, daß der schwer verständliche "Wissenschaftsjargon" und die Praxisferne des Studiums von Fachliteratur erschwert und verleidet (ebd. 319).

Die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Veröffentlichungen und die Kooperation und Kommunikation mit dem Kollegen kann dem Lehrer auch dazu verhelfen, die Bedingungen seines Handelns besser zu durchschauen (z.B. implizite Theorien, Attribution, Körpersprache usw.) und im Diskurs und mit Rat und Hilfe anderer zu verbessern. Der Lehrer selbst (nicht nur die Wissenschaft) muß sich als handelndes Subjekt verstehen, nicht als Opfer eines Systems, dem er hilflos ausgeliefert ist und aufgrund dessen nur noch Möglichkeit zur Resignation bleibt. Mag diese Forderung auch sehr idealistisch klingen, ohne Veränderungen in diese Richtung werden schulische Refor-

men auch weiterhin an der Unterrichtspraxis scheitern. Der Standortwechsel der Innovationsproblematik vom Interesse am Entwicklungsprozeß von Innovationen zur Adoptions- und Implementationsphase (Übernahme und Durchführung) im Unterricht bedeutet nicht, der herkömmlichen, zentral gelenkten Schulreform das Wort zu reden und damit den Lehrer zum Rezipienten vorgefertigter Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien herabzumindern.

Aber Schule und Unterricht sind nun einmal primär Berufs- und Handlungsfeld des Lehrers, und die gesellschaftlichen und strukturellen Bedingungen des Schulsystems ermöglichen auch, wie aufgezeigt wurde, kaum eine Erweiterung dieses Spielraums. Es ist anzunehmen, daß Lehrer die nötige Sicherheit zum innovativen Handeln, auch bei der geforderten Kompetenzerweiterung, v.a. in diesem überschaubaren und durch professionelles Handeln am ehesten beeinflussbaren Bereich haben. Vertretern anderer Berufe dürfte es ähnlich ergehen.

Das Resümee der bisher vorherrschenden Innovationspraxis mit ihrer Mißachtung realer unterrichtlicher Probleme zeigt, wie sehr ein Umdenken bei schulischen Reformen angebracht wäre. Zwar führte die geringe Durchschlagskraft von zentral gesteuerten Reformen innerhalb der Unterrichtspraxis zur Forderung nach größerem Praxisbezug durch Partizipation von Lehrern (evtl. sogar Eltern und Schülern). Auf diese Weise hoffte man, daß dabei Probleme des Schulalltags mehr berücksichtigt würden und die erstellten Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien in der Praxis leichter anzuwenden wären. Zur Erhöhung der Effektivierung der Entwicklungsarbeit und der darauffolgenden Implementation wurde bald die Fortbildung in den Entwicklungsprozeß integriert, wie z.B. bei den Regional Pädagogischen Zentren (Laurenzen/Radtke 1980, 417).

Auch machte das durch diese Konzeptualisierung veränderte Rollenverständnis aller Beteiligten ein anderes Forschungskonzept als bei den herkömmlichen Untersuchungen nötig, die Handlungsforschung (Deutscher Bildungsrat 1973, 24).

Die Lehrer fungierten nun als aktiv Mitentscheidende am Entwicklungsprozeß, deren Interessen und Probleme nicht verfälscht, sondern ernstgenommen und befriedigender gelöst werden mußten. Die Wissenschaftler, bisher 'Zulieferanten' für die Praxis und alleinentscheidende Instanz, mußten mit den Praktikern schon bei der Entwicklung kooperieren und deren Vorschläge aufnehmen (Seybold 1977, 8). Die Forscher waren somit nicht nur Beurteiler, sondern gleichzeitig Innovationshelfer (ebd. 9). Aber entscheidende Probleme ließen sich so nicht lösen. Die Lehrer wiesen das schon im letzten Kapitel angesprochene Professionalisierungsdefizit auf, sie waren vorwiegend an der Lösung ihrer Alltagsprobleme interessiert und weniger an allgemeinen Zieldefinitionen und der Analyse und Erstellung generalisierbarer Pläne und Materialien. Außerdem mangelte es an der Kompetenz zu dieser Tätigkeit.

Die vor allem aus diesem Grund eingeleiteten flankierenden Fortbildungsmaßnahmen bezogen sich v.a. auf die Planungskompetenz (ebd. 10).

Das Hauptanliegen der Lehrer, nämlich Hilfe für die im Augenblick belastende Unterrichtssituation zu bekommen, wurde in Wahrheit ignoriert und damit die Realität des Unterrichts verkannt, dessen Verlauf von einem breiten Repertoire an Handlungsalternativen des Lehrers abhängt.

Die als Produkt der Projekte entstandenen offenen Curricula überforderten aber den Durchschnittslehrer in der Praxis, da er diese erst (u.U. sogar in Kooperation mit Schülern und Eltern) in praxisrelevante Unterrichtsstrategien umsetzen mußte (ebd. 11). Da jedoch nur immer ein geringer Teil der Lehrerschaft an einer Curriculumentwicklung teilnehmen konnte, auch in den Regional Pädagogischen Zentren, und auch diese nur in geringem Maße für die Anwendung der Materialien qualifiziert werden, stellte die Anwendung offener Curricula eine nicht zu verantwortende Überforderung der Lehrer dar (ebd. 11, Laurenzen/Radtke 1980, 122).

Nun muß zwar die Kritik insofern eingeschränkt werden, als eine Änderung der Projektstrategien - etwa nach dem Vorbild des EBAC-Projekts, das wesentlich umfassendere Informationen an alle Lehrer vermittelte - im Laufe der Zeit vermutlich zu befriedigenden Ergebnissen geführt hätten. Das Auslaufen der Projekte macht eine genaue Überprüfung jedoch nicht möglich, ebenso wie die geringe Anzahl der Regional Pädagogischen Zentren, durch die der Plan eines gegenseitigen Verbundnetzes nicht verwirklicht werden konnte.

Da jedoch weitere Vermutungen und Hypothesen in dieser Richtung gegenstandslos sind, erscheint eine Zentralisierung der Innovationsforschung auf die Unterrichtspraxis erforderlich.

Die Erkenntnis, daß die herkömmlichen Innovationsstrategien den Lehrer mit seinen realen Problemen in der Praxis allein gelassen hatten und damit auch die Bedürfnisse der Schüler mißachtet wurden sowie der berechtigte Vorwurf, daß Professionalisierung bezüglich der Innovationsplanung noch lange nicht Befähigung zur Durchführung der Neuerungen im Alltagsunterricht schaffen könnte, führte schon bei den Arbeitskreisen der Regional Pädagogischen Zentren zu Bemühungen auf die tatsächliche Bedarfslage der Praktiker einzugehen, indem der Anspruch auf Generalisierung der Innovationspläne zurückgeschraubt wurde und den Lehrern praktische Hilfen für ihre Arbeit angeboten wurden, wodurch die Ergebnisse der Planung in ihrer Reichweite aber stark eingeschränkt wurden (Laurenzen/Radtke 1980, 421f.).

Die dadurch zustandekommende Unkontrollierbarkeit aber und die wachsende Autonomie der einzelnen Schulen führte zu Konflikten mit der Administration (ebd. 422).

Der Versuch durch die Zulieferung von vorstrukturiertem Unterrichtsmaterial, das allerdings im Gegensatz zu den früheren 'teacher-proof-Curricula' in seinem Aufbau Anlaß zu Auseinandersetzungen und Initiierung von Lernprozessen bein-

halten sollte, andererseits aber auch durch seine genaue Vorausplanung des Unterrichts dem Lehrer sehr viele Entscheidungen abnehmen sollte. Dazu wurde begleitendes Material angeboten, theoretische Grundlagen und Literatur. Dieses Vorgehen führte jedoch nicht zu dem erhofften Erfolg bei Lehrern, die nicht an der Planung beteiligt waren (vgl. Colfs, RELF, KoRaG, EVI CIEL - Projekte in Laurenzen/Radtke 1980, 24). Eine zusätzliche Fortbildung innerhalb der Adoptionsphase aber, in der mit den Materialien in Gruppen gearbeitet wurde, führte zu guten Erfahrungen (ebd. 423).

Die Erkenntnisse und Erfahrungen, die die Innovationsforschung im schulischen Bereich bisher gebracht hat, läßt es angezeigt erscheinen, die realen Verhältnisse und Alltagsprobleme in der Unterrichtspraxis in Betracht zu ziehen, und es muß Seybold recht gegeben werden, der als einer der "notwendigsten Forschungsansätze" fordert, "vom Lehrer, anstatt von der Innovation auszugehen" (Seybold, 15).

Zukünftige Forschung wird davon auszugehen haben, daß neben der Einbindung der Institution Schule in einen weitverzweigten gesellschaftlichen Rahmen auch die schulischen Sozialisationsfaktoren der Lehrer als relativ konstante Größe in Betracht zu ziehen sind, die nicht allein durch Lehrertrainings oder Partizipation von Lehrergruppen bei der Planungsphase noch durch schriftliche Anweisungen zu durchbrechen sind (Hammer 1975, 8f.).

Auch wenn hier die Meinung Bauer/Rolffs "... die Lehrenden sind das perfekte Produkt des Produktsystems, das zu reproduzieren u.a. ihre Aufgabe ist" (Bauer/Rolff 1978, 29f.) hinsichtlich der Betrachtung des Lehrers als verarbeitendes Subjekt nicht geteilt werden kann, so gibt es doch bestimmte zu generalisierende Gegebenheiten im Lehrerberuf. Zu nennen sind dabei der allgemein bestehende Mangel an Kooperation unter den Kollegen innerhalb der einzelnen Schulen, die Komplexität und Diffizilität der Lehrer-Schüler-Interaktion,

das Dilemma zwischen Auslese und Förderung sowie zwischen Kritikfähigkeit und Anpassung, der geringe Professionalisierungsgrad der Lehrer, das Fehlen eines operationalisierbaren und greifbaren Arbeitsprodukts der Lehrer und deren damit verbundene Unsicherheit und Ängste, die subjektiven Unterrichts-theorien als Möglichkeit der Realitätsbewältigung. Sollen diese Bedingungen Innovationen nicht behindern, müssen sie einerseits mit einkalkuliert werden, andererseits Möglichkeiten zur Verbesserung gefunden werden. Dies bedeutet aber, Forschung vor Ort zu betreiben und den Lehrer als Hauptakteur mit einzubeziehen.

In seinen Vorschlägen zur Evaluation der Curriculumentwürfe des Projekts EVI CIEL (Einführung von, Versuche mit, Informationen über Lernangebote des CIEL-Programms) versucht Hans Brügelmann, dieser Tatsache gerecht zu werden und darüber hinaus persönlichkeits- und situationsspezifische Merkmale mit einzukalkulieren. Dabei soll die Evaluation nicht nur Wirkungsmöglichkeiten der Programme und ihre Schwierigkeiten erkunden, sondern auch die Probleme, die Situation in den Schulen und im Leben der Kinder schaffen. Es soll beigetragen werden, die Wirkungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Milieus zu steigern und gleichzeitig Unterstützung und Beratung zu liefern, um den Benutzern zu helfen, mit den Implementationsproblemen fertig zu werden und eine selbständige, phantasievolle Arbeit zu ermöglichen (Brügelmann 1976, 78). Evaluation ist hier gleichzeitig als 'Dienstleistung' zu verstehen, die die Informationen bereitstellt, die die Adressaten zur Lösung ihrer speziellen Probleme brauchen. Untersuchungsverfahren, die sich allein auf quantitative Methoden stützen, sind für diese Zielsetzungen unzureichend (ebd. 79).

Die Forschungsgruppe muß davon ausgehen, daß ein- und derselbe Planungsentwurf in verschiedenen Unterrichts- und Schulumilieus auch verschiedene Effektivität aufweist. Die Evaluation soll somit dem Praktiker helfen, die spezifischen Bedingungen des

Milieus und seines Handelns zu erkennen und zu durchschauen, von einer allgemeinen Wahrheit, die ein Forschungsergebnis bringt, kann nicht ausgegangen werden (ebd. 80).

Zwei Forschungstraditionen sind nach Brügelmann für dieses Vorgehen adäquat, die Ethnomethodologie und die Handlungsforschung (ebd. 85). Es würde den Rahmen der Arbeit sprengen, eine genaue Beschreibung dieser qualitativen Methoden der Sozialisationsforschung vorzunehmen, zumal die Problematik sehr komplex und vielschichtig ist (eine zusätzliche Auseinandersetzung mit Handlungsforschung erfolgt außerdem in 4.3). Es kann jedoch mit einiger Sicherheit angenommen werden, daß diese Forschungsmethoden, die sowohl zur Erkundung der Subjektperspektive, als auch auf die Wirksamkeit individueller Handlungen abzielen, im Unterricht von Vorteil sind, da sich Handlungsforschung in direkter Kommunikation von Forscher und Erforschten abspielt, beide Teile voneinander lernen und die Forscher Umwelt und Erfahrungsbereich der Untersuchten kennenlernen, diese wiederum ihre Umwelt besser verstehen, was zu einer Veränderung dieser Umwelt und deren Bewältigung führen kann (Merkens 1981, 252f., Schneider, U. 1980, 23, Köckeis-Stangl 1980, 348). Nachteile dieser Forschungsmethoden sind allerdings, daß sie nur schwer oder gar nicht generalisierbar sind, d.h. sie zielen also nicht "auf Weiterentwicklung von einzelwissenschaftlicher Theorie" ab.

Die Erkenntnisse sollen vielmehr denjenigen zugute kommen, an denen und mit denen sie gewonnen wurden, ... (Schneider 1980, 49). Es besteht daher die Gefahr, daß Problemerkennntnis vereinzelt wird und Hilfe nur in Sonderfällen geleistet wird. Wenn aber Handlungsforschung sich nicht nur nach konkreten Bedürfnissen richtet, sondern nach bestimmten Zielsetzungen und Fragestellungen, kann sie durchaus dazu dienen, Realität zielbezogen zu verändern, allerdings in modifizierter Form als bisher, etwa im Sinne einer 'gemeinsamen Aktionsforschung' (Havelock 1976, 273). Somit erscheint sie auch nach Krapp/Prell durchaus geeignet, durch geplante Aktionen Veränderungen

zu erzielen, wie dies beispielsweise bei der Curriculumrevision notwendig ist (Krapp/Prell 1975, 22).

Dabei ist es jedoch notwendig, daß allgemein bestehende Probleme aufgegriffen werden, z.B. im innerschulischen Bereich die mangelnde Kooperation der Lehrer, implizite Persönlichkeitstheorien, die asymmetrische Struktur der Lehrer-Schüler-Interaktion, die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern usw. (Schneider 1980, 54); Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, 204f.). Handlungsforschung kann somit im Bereich schulischer Innovationen durchaus von Nutzen sein, wenn sie Aussagen über Strukturen und Kausalzusammenhänge machen kann und die daraus gewonnenen Erkenntnisse auf andere Situationen übertragbar sind (Schneider a.a.O.).

Handlungsforschung wird daher nicht umhinkönnen, im unterrichtlichen Bereich auch qualitative Erhebungsverfahren zuzulassen. Ferner ist es auch notwendig, soll die Forschergruppe als "change agent" wirken, normative Gesichtspunkte, nach der sich die Wandlung vollziehen soll, in die Planung zu integrieren sowie eine differenzierte Darstellung der Interventionsschritte und deren Evaluierung vorzunehmen (Friedrichs, 374f., Brügelmann a.a.O., 87-91).

Handlungsforschung und ihr verwandte Forschungsmethoden stellen ohne Zweifel ein Instrument dar, realen Problemen der Alltagspraxis auf die Spur zu kommen und in Einzelfällen Hilfe zu geben. Ihre bisher jedoch nur geringe Generalisierbarkeit legt nahe, von der Erziehungswissenschaft Forschungsaktivitäten zu verlangen, die dem Praktiker zwar innovatives Handeln und die Durchführung von Reformen erleichtern; eine gewisse Generalisierbarkeit und Prognostizierbarkeit muß jedoch im Blickfeld bleiben, da es sonst wie bisher mit Ausnahme von Einzelfällen bei einer Reproduktion des Status quo bleibt.

Zu fordern wäre beispielsweise eine verstärkte Forschungstätigkeit bezüglich der Lehrer-Lehrer-Kooperation, das Bemühen um eine Fortbildungspraxis, die zwar einerseits handlungsbe-

zogen, in der aber auch andererseits die Theorie-Praxis-Diskrepanz aufgehoben wird, indem eine stärkere Beteiligung von Hochschullehrern gewährleistet wird. Der Gefahr, daß sich nur besonders engagierte Lehrer an diesen Fortbildungen beteiligen oder sich mit Fachliteratur beschäftigen, könnte allerdings wiederum nur durch eine verstärkte Kooperation und Kommunikation zwischen den Kollegen und damit durch gegenseitigen Meinungsaustausch und Kontrolle entgegengetreten werden (Fürstenau 1969a, 58f.), außerdem natürlich durch die Gewinnung der Administration für die Einrichtung qualifizierterer Fortbildungsveranstaltungen.

Ziel erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung sollte vornehmlich sein, weniger die Signifikanz einer Untersuchung als Beurteilungskriterium für ihre Effektivität anzusehen, als das Aufgreifen praktischer Bedürfnisse und die Verlagerung der Forschungsarbeit ins Praxisfeld (Achtenhagen 1979, 271).

In diesem Sinne prangert auch Thiemann die 'statistische Gleichschaltung' der bisherigen empirischen Unterrichtsforschung, die Orientierung an einem 'Einheitsschüler' (-Lehrer), die totale Ausblendung der lernenden (lehrenden) Subjekte aus der Forschungspraxis an (Thieman 1973, 113ff. u. 137).

Um sowohl über die Bedürfnisse der Praktiker informiert zu werden, als auch notwendige Informationen an die Lehrer zu vermitteln, müßten sich die Experten auch der oft als "unwissenschaftlich" geschmähten Literatur bedienen, die den Lehrern leicht zugänglich ist, und aus denen sie vorwiegend ihre Informationen beziehen (König 1979, 267).

Demgemäß können auch in der Unterrichtspraxis erstellte Erfahrungsberichte von Projektgruppen als wissenschaftlich relevant angesehen werden, "wenn die dort beschriebenen Maßnahmen, die nicht weiter spezifiziert sein müssen", zu demselben Ergebnis geführt haben (ebd.).

Es ist durchaus anzunehmen, daß sich Wissenschaftler unnötige und v.a. ineffektive Arbeit ersparen könnten, wenn sie in verstärktem Maße Erkenntnisse und erfolgreiche Maßnahmen von

Praktikern in ihr Forschungsprogramm einbeziehen würden. Die Forderung nach Partizipation von Lehren an Innovationsprozessen bleibt auch hiermit weiter bestehen, nur spielt sie sich auf einer anderen Ebene ab.

Die im folgenden aufgezeigten Innovationsprojekte sollen zeigen, auf welchem Wege und unter welchen Bedingungen Innovationen im Unterricht durchgeführt werden können.

Daß unterrichtliche Innovationen unter diesem Aspekt jedoch nicht nur den innerschulischen Bereich berühren, sondern auch von übergreifender, systemrelevanter Bedeutung sein können, soll mit der nachfolgenden Analyse des Verhältnisses von innerer und äußerer Schulreform bewiesen werden.

4.1 DAS VERHÄLTNIS VON INNERER UND ÄUSSERER SCHULREFORM

Durch die Verlagerung des Innovationsprozesses in die Unterrichtspraxis darf der Blick auf strukturelle Veränderungen im äußeren und inneren Bereich des Schulsystems keinesfalls verstellt werden. Die Forderung nach der Änderung gesellschaftlicher und struktureller Bedingungen, die Demokratisierung verhindern, bleibt bestehen.

Mit Recht weist Furck auf die Gefahr einer Stabilisierung bestehender Herrschaftsverhältnisse und überkommener Normen und Werte im Interesse privilegierter gesellschaftlicher Gruppen hin, wenn strukturelle Veränderungen des Schulsystems verhindert werden (Furck 1969, 120ff.).

Dennoch bedarf diese Kritik insofern einer Einschränkung, als sich das Schulwesen in der Bundesrepublik in den letzten beiden Jahrzehnten in Richtung auf mehr Demokratisierung und Chancengleichheit - wie schon erwähnt - verändert hat, wenn auch nicht zur vollen Zufriedenheit aller Beteiligten.

Dennoch, und das sollte die vorangehende Darstellung verdeutlichen, nützen organisatorische Veränderungen wenig, wenn die Reform im Innenbereich nicht mitzieht.

Außerdem laufen Forderungen nach umfassenden strukturellen Veränderungen des Schulwesens und seiner gesellschaftlichen Bedingungen Gefahr, einseitigen ideologischen Ideen zu folgen. Bei allen Reformbestrebungen sollte immer im Blickfeld bleiben, daß die liberal-demokratische Gesellschaft, auch im Bewußtsein aller ihrer Schwächen, die es zu beheben gilt, von keiner anderen Gesellschaftsform übertroffen wird (Hoffmann 1980, 169).

Dies gilt v.a. für marxistische Ansätze, nach denen Schulreform verstanden wird als Umwälzung und Erneuerung der bestehenden Gesellschaft (vgl. Beck/Schmidt 1970, Gamm 1970, Hänsel 1975).

Auch die radikalste Schulkritik mit dem Ziel einer vollkommenen "Entschulung der Gesellschaft" (Illich, Freire, Reimers), die unter Umständen in den Ländern der Dritten Welt Berechtigung hat, würde in unserem komplexen Gesellschaftssystem zu gewaltigen Rückschritten führen. Konzepte solcher und ähnlicher Art mögen vielleicht in einigen Versuchsschulen von Erfolg sein (vgl. H.v. Hentig: Schule als Erfahrungsraum 1971 u. 1973), als Regelschulen wären sie unter den gegebenen Umständen undenkbar, schon allein deshalb, weil sie Gefahr laufen, durch ihre Entbindung von gesellschaftlichen Einflüssen zu einer 'pädagogischen Provinz' zu werden, die letzten Endes die heranwachsende Generation nur zu einem unzureichenden Umgang mit gesellschaftlichen Gegebenheiten führt (Sauer 1978, 356).

Gesellschaftliche und schulorganisatorische Bedingungen müssen daher bei jeder Schulreform Beachtung finden. Eine Interdependenz von makrostruktureller und mikrostruktureller Veränderung, wie sie von Furck gefordert wird, wäre mit höchster Wahrscheinlichkeit am effektivsten.

Wo jedoch makrostrukturelle Veränderungen stagnieren oder un-

zureichend sind, bedeutet dies jedoch noch lange nicht, daß mikrostrukturelle Reformen möglich sind, wenn das System gewisse Freiräume aufweist.

Reformen im mikrosozialen Bereich werden hier jedoch keineswegs, beschränkt auf das Interaktionsgefüge zwischen Lehrer und Schüler, als apolitisch, gesellschaftsblind und nur der interindividuellen Humanisierung dienend verstanden, wie es auch heute noch von einigen Pädagogen in der v.a. anthropologisch bestimmten Tradition von Spranger, Nohl und Weniger (Furck 1969) getan wird.

Die Beziehung und den Einfluß mikrostruktureller Innovationsprozesse kennzeichnet Aregger, indem er die Innovation (hier Curriculumreform) selbst als System darstellt. Abb. 4 verdeutlicht Einflußwege der Innovationsprozesse auf das Gesamtsystem von Schule (Suprasystem) und Gesellschaft (Supersystem), die Arbeitsgruppen wiederum als Subsysteme des Curriculumprozesses.

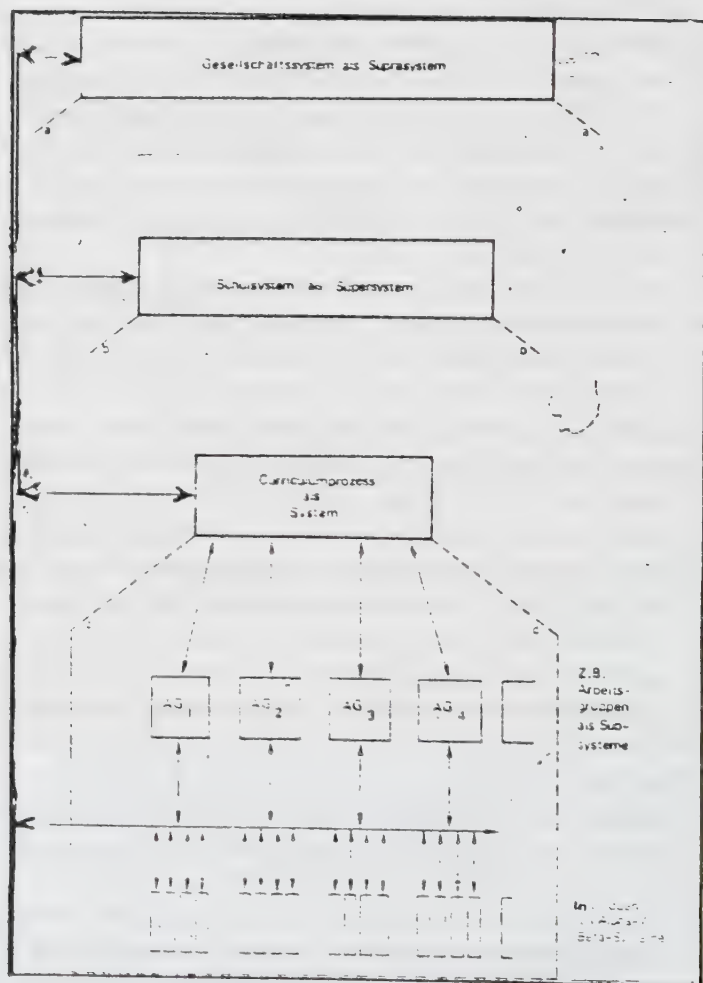
Sind Innovationen im unterrichtlichen Bereich wirklich geeignet, Einfluß auf das Gesamtsystem auszuüben oder legitimieren sie, wie Furck befürchtet, bestehende Mißstände (vgl. auch Radtke 1975)?

Wenn unterrichtliche Innovationen auch kaum umwälzende Gesellschaftsveränderungen oder organisatorischen Wandel bewirken können, so dürfen sie jedoch keinesfalls als sozial irrelevant betrachtet werden.

Zur Erklärung dieses Sachverhaltes bedarf es eines Blicks auf derzeitige Unterrichtstheorien.

Bei aller Uneinheitlichkeit, die bezüglich des Bildungs- und Erziehungsbegriffs besteht (Hoffmann 1980, 166), sind sich doch die Wissenschaftler in den letzten Jahren einig, daß Planung und Ausführung von Unterricht immer auch ein kritisches und emanzipatorisches Potential enthalten sollte (z.B. Mollenhauer, Giesecke, Blankertz, Klafki, Schulz). Während in früheren Zeiten unterrichtliche (didaktische) Maßnahmen von einer zentralen Norm abgeleitet wurden (Comenius) und auch heute

Abb. 4



Systemstruktur eines Curriculumprozesses, ent. au
Aregger, K. 1976 , 323

noch wegen ihrer eindeutigen Handlungsanweisungen gültig sind, verstand sich die geisteswissenschaftliche Didaktik, die zu Anfang unseres Jahrhunderts von Dilthey und Weniger geprägt wurde, als Bildungstheorie mit stark individualistischer Sicht des Zöglings (Peterßen 1976, 98f.).

Aufgenommen wurde dieser Ansatz zunächst auch noch von Klafki in seiner Didaktik der kategorialen Bildung (1959).

Am Beispiel politischer Bildung verbinden sich schrittweise Kategorien der Konfliktanalyse mit den Kategorien der Urteilsbildung letztlich mit denen des konkreten politischen Handelns und der politischen Verantwortung (Klafki 1970, 115ff.). Die dazu entworfene didaktische Analyse soll dem Lehrer zur Bewältigung praktischer Lehrprobleme verhelfen (Peterßen ebd. 456). Dabei ging Klafki vom Primat der Inhalte aus, die kategoriale Bildung ermöglichen und daher die allgemeine Zielrichtung der Unterrichtsgestaltung vorgeben. Alle weiteren unterrichtlichen Maßnahmen (z.B. Methoden) sind sekundär (Klafki 1970, 70f., inzwischen eingeschränkt 1980, 24f.).

Im Gegensatz dazu entwarf Schulz in der Nachfolge Heimanns erfahrungswissenschaftlicher Methodik ein didaktisches Modell, das Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien, anthropologische und soziokulturelle Voraussetzungen gleichberechtigt umfaßt (Schulz 1970⁵). Schulz wendet sich v.a. in neuerer Zeit mit allem Nachdruck gegen eine starr vorskizzierte Unterrichtsplanung, bei der v.a. der Lehrer die Zielrichtung gemäß vorgegebener Inhalte bestimmt (Schulz 1980, 30).

Im Gegensatz dazu hält er weit umfassende, offene Planung auf verschiedenen Ebenen, die die Beteiligung der Schüler (evtl. der Eltern) ermöglicht. Vier Planungsebenen sind hier zu nennen:

1. Die Perspektivplanung, bei der Unterricht über einen längeren Zeitraum - bis zu einem Jahr - in Auseinandersetzung mit den Rahmenplänen, den institutionellen und jeweils individuellen Bedingungen des Unterrichts geordnet wird.

2. Die Umrißplanung umfaßt die Vorbereitung einer Sinnlichkeit.
3. Die Prozeßplanung legt da, wo es nötig ist, die Abfolge der Unterrichtsschritte, die Kommunikations- und Arbeitsformen fest.
4. Die Planungskorrektur erfolgt bei nicht vorhergesehenen Planungswirkungen während der Realisierung des Planes (Schulz a.a.O., 3).

Schulz kennzeichnet dabei die unterrichtliche Interaktion als didaktisches Handlungsfeld, in dem einerseits 'Verständigung zwischen prinzipiell handlungsfähigen Subjekten' stattfindet, andererseits immer wieder die Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen. (Schulz 1980a, 52). Die Umrißplanung des Unterrichts (früher Grob- oder Strukturplanung) soll, so Schulz, nicht Planungslosigkeit aus Bequemlichkeit oder Zeitmangel bedeuten, sondern "die Unverfügbarkeit der am Unterricht beteiligten Personen" sichern (Schulz 1980, 75). Grundlegend für diese Zielsetzung ist die von Ruth Cohen proklamierte psychoanalytisch orientierte 'Themenzentrierte Interaktion'. Die drei Grundsätze der TZI sind der

- Personenbezug: Jedes Mitglied der Lehr- und Lerngruppe wird ermutigt und übt sich darin, sich selbst als Person zu beobachten, zu befragen, anzunehmen, mitzuteilen.
- Sachbezug: Jedes Mitglied der Lehr- und Lerngruppe wird ermutigt und übt sich darin, die Unterrichtsaufgabe in ihrem sachlichen Anspruch zu erfassen.
- Gruppenbezug: Jedes Mitglied der Lehr- und Lerngruppe wird ermutigt und übt sich darin, die Gruppe als ein Beziehungsgeflecht zu fördern, das jedem Mitglied hilft, sich selbst in Auseinandersetzung mit der Sache und als Helfer wie Hilfsbedürftiger den übrigen gegenüber zu entfalten, zu produzieren (Schulz 1980b, 77ff.).

Es ist hier nicht der Ort, die im Projekt CIEL teilweise angewandte Theorie Schulz' genauer zu explizieren. Nur einige

wesentliche Bemerkungen über die Bedeutung eines derartigen unterrichtlichen Vorgehens seien gestattet.

Unterrichtsplanung nach den aufgeführten Grundsätzen führt zweifelsohne zu größerer Mitbestimmung und Selbständigkeit sowie sozialer Verantwortlichkeit aller Beteiligten und zu aktiverer Mitbeteiligung bei der Gestaltung der Unterrichtsthematik. Ein solches Vorgehen erfordert jedoch aber auch grundsätzliche Voraussetzungen, die - wie Schulz selbst konstatiert - in unserem Schulwesen nicht gegeben sind. Zu nennen sind dabei - wie schon so oft - die mangelhafte Lehrerbildung, eine größere Offenheit der Lehrplanung, mehr Mitbestimmungsrecht und -fähigkeit der Schüler (Schulz 1980a, 55f.). Dennoch bewegt sich dieses Modell aufgrund seiner Konstituierung von Planungsebenen, die vorgegebene Richtlinien durchaus akzeptieren, im Rahmen dessen, was institutionelle Bedingungen ermöglichen. Diese Möglichkeiten müßten jedoch in enger Zusammenarbeit von Lehrern mit Wissenschaftlern aufgegriffen und ausgeweitet werden.

Das Modell weist außerdem - wenn auch in beschränktem Ausmaß - die gesellschaftsändernde Relevanz didaktischen Vorgehens auf, wie zu Anfang des Kapitels postuliert wurde.

Auch Wolfgang Klafki entwarf, in kritischer Distanz zu seinem Konzept der kategorialen Bildung, ein Konzept kritisch konstruktiver Didaktik, wobei er jedoch, auf den Bildungsbegriff zu verzichten nicht bereit ist. Dabei zeigt er im historischen Rückblick auf, daß auch der Bildungsbegriff der deutschen Klassik ein kritischer, wenn nicht gar gesellschaftskritischer war (z.B. Rousseau, Herder, Hegel). Dieses, im 19. Jahrhundert verlorengegangene kritische Moment, gilt es nach Klafki heute wieder aufzudecken und weiterzuentwickeln wie bei Horkheimer, Habermas, Blankertz, Heydorn versucht wurde (Klafki 1980, 12).

Klafki hält die Zielsetzung nach wie vor für die Planung des Unterrichts für unumgänglich. Allerdings hebt sie vorrangig auf Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, Mitbestimmungs-

fähigkeit, Diskursfähigkeit und Reflexionsfähigkeit ab. Der Interaktionsprozeß zwischen Lehrer und Schüler führt mit Unterstützung des Lehrenden zunehmend zu selbständigen Erkenntnissen und Erkenntnisformen des Lernenden, wobei jedoch auch der Lehrende immer wieder einen Lernprozeß durchläuft. Lernen muß dabei neben der Übermittlung aller notwendigen Grundtechniken im Kern entdeckendes bzw. nach-entdeckendes, sinnhaftes verstehendes Lernen sein.

Im Sinne des Solidaritäts- und Mitbestimmungsprinzips muß der Lernprozeß für die Lernenden und mit ihnen zusammen "diskursiv gerechtfertigt und geplant werden" (Klafki 1980, 14f.).

Zur entscheidenden Frage der Zielsetzung unterrichtlichen Vorgehens äußert sich Klafki nun in Anlehnung an die Didaktik der Berliner Schule (Heimann, Otto, Schulz) dahingehend, daß von Zielentscheidungen nicht alle für den Unterricht konstitutiven Faktoren bestimmt werden. Im Gegensatz zu deduktivem Vorgehen werden thematische Entscheidungen "angesichts einer der Didaktik zunächst schon vorgegebenen historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit getroffen, und sie müssen ... mit diskursiv entfalteten ... Argumenten primär dadurch gerechtfertigt werden, daß die Auseinandersetzung mit den vorgeschlagenen Themen die Entwicklung der Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit fördern kann" (ebd. 17).

Deduktiv lassen sich nun auch nach Klafkis Ansicht nicht die Unterrichtsmethoden ableiten, was er mit den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, dem jeweils unterschiedlichen sachstrukturellen Entwicklungsstand und den unterschiedlichen Vorerfahrungen und Voreinstellungen der, den Lernprozeß vollziehenden Schüler begründet (ebd. 21).

Das Modell einer kritisch konstruktiven Didaktik, wie es hier allerdings nur in kurzen Auszügen dargestellt wurde, weist in der Anwendung ähnliche Schwierigkeiten auf wie die Themenzentrierte Interaktion. Die Durchführung des Konzepts erfordert eine weitgehende Professionalisierung der Lehrer. Außerdem bedarf es auch beim Konzept einer solch emanzipatorischen Un-

terrichtsplanung eines "Problematisierungsrasters", welches generelle Anhaltspunkte des Unterrichts bzw. der Unterrichtsplanung enthält (ebd. 24). Ohne solche umfassenden Kriterien wären Lehrer in jedem Fall mit der Unterrichtsarbeit überfordert.

Auch Klafki ist der Ansicht, daß Unterrichtsgestaltung gemäß einer kritisch-konstruktiven Didaktik unter den vorherrschenden Bedingungen möglich wäre, wenn die bestehenden Freiräume, die Richtlinien und Lehrpläne bieten, wahrgenommen würden und nicht durch "eingeschliffene Traditionen" verschüttet würden (ebd. 27).

Gegen eine Autonomie didaktischer Modelle von gesellschaftlichen strukturellen Bedingungen wendet sich auch Karl Frey. Makrostrukturen müssen in die mikrostrukturellen Unterrichtsprozesse einbezogen werden. Ein Bereich ist ohne den anderen nicht denkbar. "Das offene Curriculum führt zu keiner Bildung. Und ebenso ist der Mikroprozeß des Bildungsaktes ohne Makrostruktur nicht denkbar. Das soll jedoch nicht bedeuten, daß makrostrukturelle Gegebenheiten sporadisch, je nach Stundenplan in einzelnen Fächern integriert zur Sprache kommen, sondern sie müssen unterrichtliches Handeln bestimmen. In den Schulgesetzen und allgemeinen Lehrplänen geforderte Wertvorstellungen, wie Gerechtigkeit und Friedensliebe, Freiheit der Person und Gleichheit vor dem Gesetz, Glaubens- und Bekenntnisfreiheit, Recht der freien Meinungsäußerungen, Schutz von Ehe und Familie u.ä.m. können nicht unterrichtlich 'vermittelt werden', sondern im aktiven Handeln, in Auseinandersetzung mit der realen Umwelt verwirklicht werden" (Frey 1980a, 151f.).

Die aufgeführten unterrichtlichen Modelle beweisen, daß unterrichtliches Vorgehen durchaus sozialreformerisches Potential enthalten kann. Dazu ist es jedoch unumgänglich, daß Schule nicht als ein von gesellschaftlichen Einflüssen abgeschotteter Schonraum verstanden wird. Die Bildung und Erziehung des Schülers zum zukünftigen Staatsbürger, Teilnehmer am

Wirtschaftsleben, zum lebensstüchtigen, mit seiner Umwelt vertrauten Menschen, erfolgt jedoch nur im realen demokratischen Handeln und aktiver und kritischer Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der Umwelt (Ipfling 1981, 58-70).

4.2 BEDINGUNGSFAKTOREN VON INNOVATIONEN IN SCHULE UND UNTER- RICHT - AUFGEZEIGT AN FALLBEISPIELEN AUS DER SCHULISCHEN PRAXIS

In diesem Kapitel sollen Gedanken aus der vorangegangenen Darstellung aufgegriffen und weiter überprüft werden. Beispiele unterrichtlicher Reformversuche sollen zeigen, ob, und auf welche Weise Reformen des Unterrichts Schule verändern können. Ausgehend von der Erkenntnis, daß weder die zentral entwickelten teacher-proof-Curricula trotz differenziertester Ausarbeitung von Lernzielen und Unterrichtsplanung, noch die unter paritätischer Mitarbeit von Lehrern entworfenen Reformkonzepte außerhalb der Unterrichtspraxis zu einer befriedigenden Übernahme im Unterricht führten, wurden in den letzten Jahren Projekte in Angriff genommen, die die Entwicklungsarbeit weitgehend im Schulalltag manifestierten.

Unter der Annahme, daß Lehrer v.a. dann zur Übernahme und Durchführung von Innovationen im Unterricht bereit sind, wenn bei der Entwicklungsarbeit ihre berufsspezifischen Probleme und Bedürfnisse Beachtung finden und in der Erarbeitung aufgegriffen werden, wenn die neuen Entwürfe unmittelbar in der Praxis erprobt werden können, und wenn eine nach individuellen Bedürfnissen ausgerichtete Fortbildung in überschaubaren Gruppen stattfindet, kam es im Zuge der allgemeinen Curriculumplanung zu separaten "handlungsorientierten" Forschungsprojekten, deren Ergebnisse z.T. der allgemeinen Curriculumreform jedoch wieder zugeführt und dienstbar gemacht werden sollten (vgl. z.B. Marburger Grundschulprojekt, Projekt EVI CIEL).

4.2.1 Kriterien für die Auswahl der Projekte

Die hier aufgezeigten Beispiele sind jedoch nicht ausschließlich an dieser Forschungspraxis orientiert.

Neben den "handlungsorientierten" Projekten, bei denen die Innovationsimpulse ausschließlich von den Wissenschaftlern ausgingen, sollen auch Projekte zur Darstellung kommen, bei denen die Initiative von Lehrern oder anderen interessierten Personen ergriffen wurde.

Dieses Vorgehen entspricht der oben verdeutlichten Erkenntnis, daß Innovationen immer wieder an der Mißachtung realer unterrichtspraktischer Probleme scheitern und zugleich der Annahme, daß Anregungen aus der Praxis - in die wissenschaftliche Diskussion und Forschung aufgenommen - diese zu effektiveren Maßnahmen anleiten könnten.

Ferner können schulinterne Eigeninitiativen am besten aufzeigen, wo Möglichkeiten und Grenzen für basisorientierte Innovationen in der Schule liegen.

Abstrahiert werden soll dabei in jedem Fall von einer Forschungspraxis, die vom Feld abgehoben, in Laborsituationen oder in speziell für Forschungszwecke eingerichteten Versuchsschulen stattfindet.

Probleme eines solchen Vorgehens im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit ergeben sich jedoch daraus, daß ein Großteil der basisorientierten Projekte weder wissenschaftlich begleitet noch analysiert wurde.

Ausgeschlossen von der Darstellung und Analyse innerhalb vorliegender Arbeit werden daher grundsätzlich von Lehrern in pädagogischen Fachzeitschriften oder Büchern auf privater Basis veröffentlichte Unterrichtsbeispiele, auch unter der Voraussetzung, daß sie durchaus brauchbare innovationstheoretische Erkenntnisse aufweisen. Bei vielen von Lehrern unternommenen Versuchen, z.B. mit Projektunterricht, Elternmitarbeit, Verbesserung der Lehrer-Schüler-Interaktion und Mitbeteiligung

von Schülern an der Unterrichtsplanung und -gestaltung ist dies der Fall.

Die hier aufgezeigten Innovationsversuche müssen zumindest in von Wissenschaftlern mitgestalteten Sammelbänden erschienen sein, von Wissenschaftlern analysiert oder durch ministeriellen Erlaß zum Schulversuch erklärt worden sein. Von Lehrern auf rein individualistischer Ebene verfaßte Erfahrungsberichte aus der Praxis entziehen sich einerseits einer einigermaßen genauen Beurteilung ihrer Effektivität bei der praktischen Durchführung, andererseits dienen sie häufig nur dem Profilierungsstreben von Lehrern und entfernen sich damit von einer ernsthaften Auseinandersetzung mit den anstehenden Problemen der Praxis.

Außerdem beziehen sich privatisierte Berichte aus der Schule (Lehrertagebücher) häufig nur auf die persönliche Praxiserfahrung verschiedener Lehrer und auf die innerschulische Situation, während der Zusammenhang zwischen Unterricht und institutioneller Struktur vollkommen außer acht gelassen wird (Heinze et al. 1981, 41ff.).

Der Auswahl folgender drei Projekte

1. Marburger Grundschulprojekt (1971-1977)
 2. Der Grundschulversuch Gerlingen (1972-1973)
 3. Das Doppelstufenkonzept der Hauptschule Aldenhoven (ab 1968)
- liegen ferner folgende Erwägungen zugrunde:

Die Projekte sollten möglichst in Regelschulen (wozu hier auch integrierte Gesamtschulen ohne Versuchsschulstatus zählen) unter normalen unterrichtstechnischen Bedingungen durchgeführt worden sein. Sonderbedingungen, wie sie in Versuchs- oder Alternativschulen anzutreffen sind, verdecken zum großen Teil die innovationshemmenden strukturellen Merkmale, die das unterrichtliche Vorgehen in der Regelschule bedingen. Außerdem besitzen Innovationsprojekte in Versuchsschulen keine unmittelbare Relevanz für die alltägliche Unterrichtspraxis und passen

somit nicht in den Rahmen der hier geplanten Analyse. Die Projekte sollen ferner möglichst verschiedene Wege zur Installation von Reformvorhaben in der Praxis aufzeigen. So stellt das Marburger Grundschulprojekt beispielsweise eine von Wissenschaftlern, der Gerlinger Grundschulversuch ein von einem Außenstehenden, und das Doppelstufenkonzept der Hauptschule Aldenhoven ein von Lehrern initiiertes Reformprojekt dar.

Ferner sollen nicht nur mißlungene oder gelungene Versuche einseitig zur Darstellung gebracht werden. Um die theoretischen Annahmen zu sichern und um zu übergreifenden Erkenntnissen zu gelangen, können m.E. auch oder gerade Negativbeispiele beitragen (z.B. Gerlinger Grundschulversuch). Die Einschränkung auf nur drei exemplarisch ausgewählte Projekte erfolgt aufgrund des begrenzten Rahmens, den eine Analyse von Innovationsprojekten innerhalb dieser Arbeit einnehmen kann. Folgende, in die engere Wahl gezogene Projekte, kommen daher nicht zur Darstellung:

- Das Projekt "Lehrerbezogetes Curriculum und organisatorische Mediendidaktik" des bildungstechnologischen Zentrums Wiesbadens (1972-1974) als Alternative zum Marburger Grundschulprojekt als Beispiel eines Handlungsforschungsprojekts (Zinnecker et al. 1975).
- Das Projekt "Soziales Lernen" der Grundschule Winkelwiese/Waldhäuser Ost (1973-1977) als Alternative zum Doppelstufenkonzept der Hauptschule Aldenhoven als Beispiel eines basisorientierten Schulreformprojekts (Scheilke 1978).

4.2.2 Zielsetzung und Bedeutung unterrichtszentrierter Innovationsprojekte

Aufgrund der Nachteile zentralisierter Reformbestrebungen sowie auch der phasenteiligen Organisation in Zentren mit abgetrennter Implementation entwickelten sich in den letzten Jahren gehäuft Versuche, v.a. auch im Ausland, wie z.B. England, Alternativen zu dieser meist hierarchisch von oben angeordneten Übernahme von Reformergebnissen. Dies geschah entweder - wie schon erwähnt - durch die zeitweilige Absonderung von Forschungsgruppen im Rahmen der staatlichen Curriculumplanung oder durch Selbstorganisation von Lehrenden und Lernenden (Frey 1980b, 81).

Ein weiterer Grund für die Verlagerung der Innovationstätigkeit in die Praxis ergab sich aber auch aus der allgemeinen Unzufriedenheit mit den von herkömmlichen Unterrichtsinhalten und -methoden, an denen auch die quantifizierende Unterrichtsforschung nichts zu ändern vermochte, da sie sich vorwiegend einseitig an der Effektivierung der Lernleistung interessiert zeigte und Lehrer wie Schüler als beeinflussbare Forschungsobjekte betrachtete. Ein schematisierter und ritualisierter Unterricht sowie rezeptologisches methodisches Vorgehen waren die Folgen (Warwick/Winkel 1974, 3). Große demokratische Ziele lassen sich jedoch weder auf dem Verordnungsweg, noch durch vom schulischen Umfeld isolierte Unterrichtseinheiten erreichen.

Alternative Reformprojekte, die dem allgemeinen, an rigidem Leistungsdenken orientierten, in autoritärer Weise, ohne Berücksichtigung von Bedürfnissen und Interessen der Schüler vorgeplanten Unterricht entgegensteuern und demokratische Grundsätze nicht nur durch Lehren, sondern v.a. praktische Anwendung näherbringen sollen, werden innerhalb Westeuropas in England praktiziert.

Dabei ist jedoch anzunehmen, daß in England sowohl das dezen-

tralisierte Schulwesen, als auch die Lehrerausbildung mit Projektstudium und Tutores, forschendem Lernen und interfakultativen Veranstaltungen andere Voraussetzungen für Reformen bieten als das bundesdeutsche Schulwesen und die hiesige Lehrerausbildung (ebd.).

Es kann daher trotz einer Fülle von Projektmaterial aus dem angelsächsischen Raum hier nicht darauf zurückgegriffen werden, sondern es muß mit dem wesentlich geringeren Angebot an deutschen Projektstudien vorlieb genommen werden.

Als allgemeine Zielsetzungen der hier vorliegenden unterrichtlichen Reformprojekte lassen sich in groben Zügen neben der Effektivierung von Übernahme und Durchführung von Innovationen nennen:

- Humanisierung des Unterrichts
- Erweckung von Interesse bei Schülern
- Selbst- und Mitbestimmung der Lehrer bei der übergreifenden Lernplanung
- Selbst- und Mitbestimmung der Schüler (evtl. auch Eltern)
- Lebensbezug des Unterrichts
- soziales Lernen
- mehr Spaß am Unterricht
- Kooperation zwischen Lehrern und Schülern, Lehrern und Lehrern
- Vermeidung von Fächerzergliederung und Lernen von unzusammenhängendem Faktenwissen
- fortschreitende Fähigkeit zur Selbstinnovation in Schule und Unterricht
- weitgehende Loslösung von vorgefertigten Lerninhalten

Hinten angestellt bleibt dabei zunächst die Effektivierung der Lernleistung. Diese wird hier jedoch, wie z.B. Thiemann fordert, keineswegs als zweitrangig oder nebensächlich angesehen (Thiemann 1973, 144ff.), da eine Trennung auch zwischen sozialem Lernen und Lernerfolg nicht möglich ist (Ennèbach 1980, 14).

Soziale Lernziele würden sich selbst ad absurdum führen, wenn sie auf Dauer den Schüler nicht erreichen würden. Wenn Thiemann jedoch das Einpauken von beziehungslosem, unverarbeitetem und lebensfernem Faktenwissen um der Noten willen unter 'effektiver' Lernleistung versteht, sei ihm recht gegeben.

Es muß jedoch einschränkend angemerkt werden, daß Unterricht in seinem Bezug zu unserer komplexen Gesellschaft mit ihren hohen Qualifikationsanforderungen nicht ohne die Vermittlung von fundiertem Faktenwissen und grundlegender Arbeitstechniken auskommt.

Auch die hier angesprochenen Unterrichtsprojekte erfordern aufgrund ihrer Zielsetzung einer forcierten Schülermitbestimmung ein hohes Maß an theoretischem und praktischem Können.

Hauptanliegen der vorliegenden Darstellung und Analyse ist, aufzuzeigen, auf welchem Wege und mit welchen Mitteln sich die genannten Ziele unter den gegebenen institutionellen Bedingungen am besten verwirklichen lassen. Angeführt werden dabei nicht nur erfolgreiche Beispiele. Fast bei jedem Projekt lassen sich Mängel feststellen, deren Behebung weiterer Forschungsbemühungen bedürfte.

4.2.3 Maßstäbe für die Beurteilung der Projekte

Um eine "naiv empirische" Bewertung der unten in Verlauf und Ergebnis zur Darstellung gebrachten Projekte zu vermeiden, bedarf es einer an wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten orientierten Analyse des Projektverlaufs.

Für die in der Praxis verankerten Innovationsprojekte kann Handlungsforschung als die angemessenste, wissenschaftliche Grundlage angesehen werden - wie oben bereits aufgezeigt

wurde. Die gleichberechtigte Mitarbeit von Forschern und Erforschten, die Bemühung darum, die Zielsetzung in Zusammenarbeit mit den Praktikern an den konkreten Problemen auszurichten und die gleichzeitig flankierenden Fortbildungsmaßnahmen lassen die Prinzipien der Handlungsforschung im Sinne erfolgreicher Adoption (Übernahme) und Implementation (Durchführung) als richtungsweisend erscheinen.

Aber auch diese Art der Unterrichtsforschung birgt immer noch die Gefahr in sich, Handelnde nicht als Subjekte ernstzunehmen. Unterrichtsforschung darf nach Heinze et al. nur als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden werden (Heinze et al. 1981, 37).

Neben der Erforschung der Realbedingungen des Unterrichts will Handlungsforschung dem Handelnden auch zur Selbstreflexion verhelfen, da nur auf diesem Wege dauerhafte Reform stattfinden kann (ebd. 56).

Wenn Handlungsforschung auch zunächst Praxis nur in beschränktem Maße verändern kann, so ist es doch Sache der Forscher, im Anschluß an ein Projekt bestehende Ressourcen (Publikationen, Lobby in politischen Organisationen) auszunützen und die Veränderung auszuweiten.

Drei Kriterien machen Heinze et al. für Praxisforschung im Feld geltend.

1. Praxisforschung als öffentlicher Lernprozeß
2. Praxisforschung als Exploration von Erfahrungsprozessen
3. Praxisforschung als kommunikative Validierung

Genauer erläutert sollen hier nur die Punkte 1 und 3 werden, da es sich beim zweiten Punkt um spezifische unterrichtliche Innovationsziele im Sinne einer Aufhebung schematischen Lernens und Denkens handelt und damit der hier angestrebten allgemeinen Beurteilung verschiedener Innovationsmaßnahmen nicht dienlich ist.

Praxisforschung als öffentlicher Lernprozeß hebt darauf ab, den in das "nicht öffentliche Unterleben" der Schule abgedräng-

ten Erfahrungsaustausch offenbar zu machen. Erfahrungsaustausch unter Lehrern findet in privatisierter Form v.a. im Lehrerzimmer statt, wobei jedoch eine wirkliche Problemverarbeitung und sachlicher Erfahrungsaustausch kaum zustande kommt (vgl. Kap. 3.1.2.3).

Schülergespräche bezeichnen Heinze et al. in Anlehnung an Zinnecker als 'Hinterbühnengespräche', deren Hauptthema der Unterricht ist, wobei die im Unterricht durch den notwendigen Respekt gegenüber dem Lehrer gesetzten Schranken fallen. Ort dieser Gespräche sind vorwiegend Schülertoiletten, wovon Kritzeleien an Wänden und Türen zeugen (Zinnecker in Heinze et al. 1981, 70f.).

Der Erfahrungsaustausch zwischen Schüler und Lehrer im Unterricht entbehrt meist der rationalen Grundlage, er erweist sich als "zermürender Kleinkrieg" zwischen Lehrern und Schülern (ebd.).

Diese Interaktionssituationen öffentlich zu organisieren und damit Probleme in der Praxis aufzudecken ist Ziel dieser These. Projektunterricht, der sich mit der Lebenswelt der Schüler auseinandersetzt (vgl. Suin de Boutemard 1975) und sogenannte Projektwochen, in denen von den Schülern selbstgewählte Themen zur Sprache kommen und mit den Schülern als Hauptakteure gestaltet werden, können als Mittel dafür angesehen werden.

Kommunikative Validierung bildet den Kernpunkt handlungsorientierter Unterrichtsforschung. Dabei ist die gegenseitige Ergänzung und Korrektur von Alltags- und wissenschaftlichen Theorien grundlegend ebenso wie die Aufhebung der Diskrepanzen zwischen Forscher und Erforschten.

Dies erfolgt in erster Linie durch kommunikatives Verstehen, wobei der Forscher in Auseinandersetzung mit den Handlungen und Handlungsplänen der Erforschten diese verstehen und interpretieren muß und jederzeit die Möglichkeit der Revidierung offenbleiben muß.

Entscheidend bei diesem Vorgehen ist der ständige Dialog. Die Ergebnisse müssen dem Erforschten zugänglich und auf einer gemeinsamen Sprachbasis verständlich gemacht werden, wodurch wiederum die gemeinsame kritische Reflexion ermöglicht wird (metakommunikative Rekonstruktionsphase der Interpretation). Daran schließt sich dann die gemeinsame Planung konkreter Handlung an.

Relativiert wird dieses stark subjektivistische Vorgehen in Anlehnung an Oevermanns "objektive Hermeneutik" von der Autorengruppe selbst dahingehend, daß mit dem 'Erforschten' kein konkret anderer gemeint ist, vielmehr einer, dessen Äußerungen zu verstehen sind und gemessen an 'allgemein typisierten Regeln' des vernünftigen Handelns vorliegende Störungen seines faktischen Handelns aufzuspüren.

Bei der Interpretation der Äußerungen und Texte muß sich der Forscher immer darüber bewußt sein, daß es sich um Produkte gegenseitiger Verständigung handelt, die sein eigenes Beteiligtsein einschließen (ebd. 95-109).

Trotz ihrer Vorteile für Exploration von Praxis und damit auch für praktische Änderungsmöglichkeiten wie auch ihrer Modifikation durch die 'objektive Hermeneutik' bleibt Handlungsforschung, wie sie hier gefordert wird, in ihrer Aktionsbreite und ihren Ergebnissen im individualistischen Rahmen, der eine wissenschaftliche Bewertung erschwert.

Die Dichotomie zwischen Handlungsforschung und empirischer Sozialforschung kann nach Bulla, Domnick und Wolf durch das Survey-Feedback des Problemlösungsverfahrens aufgehoben werden (dies. 1978, 75).

Eine ausführliche und sehr differenzierte Darstellung findet sich bei Havelock 1976 in "Schulinnovation - ein Leitfaden". Das Buch, nach außen rezeptologisch aufgebaut, beinhaltet - bei allen Einwänden gegen Rezeptologien - eine fundierte organisationstheoretische Grundlegung schulischer Innovation,

womit ein Brückenschlag von der reinen Produktionsorganisation zum Schulsystem gelungen ist, wozu v.a. auch praktische Innovationsbeispiele aus dem Schulalltag in den USA zur Veranschaulichung beitragen. Trotz Unterschiedlichkeit des anglo-amerikanischen zum deutschen Schulsystem können Kriterien des Problemlösungsmodells m.E. als Beurteilungsmaßstab basisorientierter Innovationsprojekte zuhelfe genommen werden, da Havelock umfassende Innovationsstrategien, die im schulischen Bereich notwendig sind, aufzeigt.

Der Ausgangspunkt eines Innovationsprozesses liegt immer bei den Bedürfnissen und den Problemen der Betroffenen, die bei einer Störung (Konflikt) in einem System entweder aktiv werden oder aber die Sache auf sich beruhen lassen (vgl. 2.6.2).

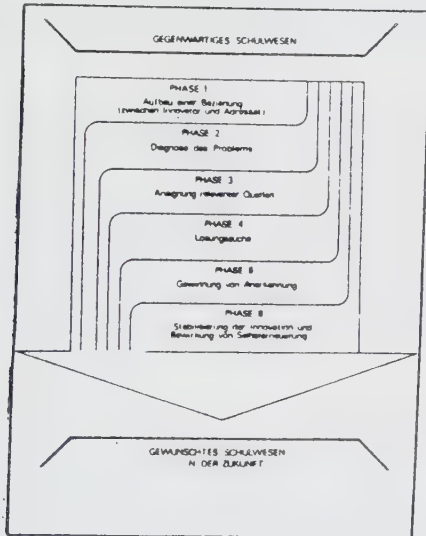
Bei einer Handlungsentscheidung folgt dann aktives Bemühen, das Problem zu definieren, die Suche nach Lösungsmöglichkeiten und die Anwendung einer oder mehrerer Lösungsmöglichkeiten sowie die Überprüfung ihrer Effektivität. Bei Mißerfolg kommt es entweder zu einer Einstellung jeglicher Aktivität oder aber zur Wiederholung des Vorgangs. Abb. 5 veranschaulicht diesen Prozeß (Havelock 1976, 22f.).

Der Problemlösungsprozeß des Innovationsvorgangs vollzieht sich in 6 Phasen, die hier im wesentlichen skizziert werden sollen:

1. Aufbau einer Beziehung

"Innovationen an sich sind schon schwierig durchzuführen, aber sie können unmöglich werden, wenn die Beziehung zwischen Adressat und Innovator schlecht ist" (Havelock 1976, 75). Bei der Knüpfung von Beziehungen sind jedoch nicht nur die Adressaten selbst, sondern auch deren Bezugsgruppen (z.B. Lehrer, Schüler und Eltern) in die Reflexion des Innovationsprozesses einzubeziehen ebenso wie die gemeinsamen Normen, Ansichten und Verhaltensrichtlinien, die eine Gruppe verbinden.

Abb. 5



Das Problemlösungsmodell des Innovationsprozesses von
R.D. Havelock, entn. aus: Havelock 1976, 29

Die Kenntnis der strukturellen Beschaffenheit der Autoritätshierarchie kann erst die Möglichkeit der Beziehungsaufnahme zu den Leitern realistisch eingeschätzt werden, die sich umso schwieriger gestaltet, je klarer das Führungsprinzip gestaltet ist.

Leute, die als Innovatoren in Frage kommen, sollten bestimmte Charakteristika aufweisen: z.B. Meinungsführung, formale Autorität, Repräsentanten größerer Gruppen oder Verbände, Fähigkeit zur Öffentlichkeitsarbeit, Glaubwürdigkeit und Respektiertsein.

Die Grundlage der Koexistenz während des Innovationsprozesses ist Freundschaft oder zumindest Kollegialität, wobei zwischen beiden Gruppen vollkommene Offenheit herrschen sollte. Immer wieder sollte der Innovator unter Beweis stellen, daß er wirklich als Freund und Helfer gekommen ist.

Entscheidend für den Aufbau einer Beziehung sind auch die strukturellen Bedingungen des Um- und Insystems der Organisation (Schule), die das Handeln der Betroffenen leiten können.

Die hier abstrakt als Innovator bezeichnete Person kann sowohl Mitglied der Organisation selbst sein (z.B. Lehrer) oder aber auch ein Außenstehender. Vorteil des Insiders ist, die Bedingungen innerhalb der Organisation zu kennen, Nachteil, daß er die Beziehungen zu seinen Kollegen umstrukturieren muß; oft ist eine vollkommen neue Beziehungsaufnahme leichter. Vorteil des Outsiders ist seine größere Objektivität, die der Gefahr entgegenwirkt, nur eigene Interessen zu verfolgen.

Als optimale Lösung sieht Havelock das Insider-Outsider-Team. Die Beziehung sollte getragen sein von Gegenseitigkeit (feedback).

Um Reibungspunkte zu vermeiden, sollte der Innovator das Innovationsvorhaben realistisch (nicht pessimistisch) darstellen, und Aufgaben sollten von vornherein vertraglich festgelegt werden, wobei eine vollkommen gleiche Machtverteilung bedeutsam ist (ebd. 88-109).

2. Diagnose

Die Diagnose verhilft dazu, die Problemlage und Lösungsmöglichkeiten realistisch einzuschätzen, und sie befaßt sich v.a. mit der Erforschung der reellen Sorgen und Probleme des Adressaten. Hierbei muß allerdings zwischen Symptom und Ursache unterschieden werden. Nach den weniger offensichtlichen Faktoren, die die Schulsituation beeinflussen, muß bei Eltern, Schülern, Verwaltungsbeamten und Lehrern bezüglich ihrer Einstellungen und Ansichten geforscht werden.

Bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten für das Problem sollten nicht nur die Fehler des Adressaten, sondern auch seine Stärken hervorgehoben werden, um ihn dazu anzuspornen, seine stärksten Fähigkeiten auch einzusetzen. V.a. sollten eigene Problemlösungsversuche des Adressaten festgehalten und in Betracht gezogen werden. Auch Erfahrungen über Innovationen in anderen Organisationen können einer Problemlösung dienlich sein.

Von Wert ist auch eine klare, in gemeinsamer Abstimmung zustande gekommene Zielsetzung.

Ferner sind in Erwägung zu ziehen sämtliche möglichen Veränderungen, denen die Organisation ausgesetzt ist sowie deren Rahmenbedingungen, vorhandenes Material und Ressourcen finanzieller oder materieller Art. Auch sollte eine Abgrenzung von äußeren Einflüssen gesichert sein, wie z.B. nicht erwünschte Einflußnahme von Eltern der Administration und Medien. Bei aller Sorgfalt, die einer Diagnose gewidmet wird, sollte sie jedoch nicht zuviel Zeit in Anspruch nehmen, ebenso wenig wie eine zu große Vielzahl von Problemen in Angriff genommen werden sollte. Beides ist der Arbeitsinitiative abträglich.

Fachwissenschaftler neigen häufig dazu, v.a. innerhalb ihres Spezialgebietes zu problematisieren (z.B. Lehrer-Schüler-Interaktion, Lehrertraining usw.). Wichtig ist v.a., die Probleme der Adressaten aufzusuchen, allerdings sollten nicht nur diese ausschlaggebend sein (ebd. 110-133).

3. Aneignung wichtiger Quellen

Die Suche nach Informationen, die der Problemlösung nützen können, bezieht sich auf gedrucktes Material ebenso wie auf andere Produkte und Personen.

Quellen braucht das Innovationsteam zur Ausrüstung, um Entscheidungen fällen zu können, und, um seine eigene Lage besser zu verstehen. Dazu gehören v.a. eine genaue Beobachtung des Schulbereichs, Vergleich alternativer Lösungswege, Informationen über Validität, Realität und Effektivität der Innovation, die Vorzerprobung und das Durchspielen der Innovation im eigenen Bereich, die daran anschließende Beurteilung, Informationen über Anfangskosten und die Erfordernisse neuer Mitarbeiter, Training und Neuordnung der Beziehungen, langfristige Kostenplanung und Sichtung weiterer möglicher Probleme, weiterhin Bücher und Aufsätze über Organisationstheorie oder Systemanalyse, dadurch Vertrautwerden mit wichtigen Fachbegriffen.

Ganz entscheidend ist auch die Verbindung mit außenstehenden, einflußreichen Personen und Organisationen und Verbänden (Verbindungsnetz).

Die Informanten sollten dabei nicht nur einer Gruppe angehören, sondern verschiedenartigen, möglicherweise unterschiedlichen sozialen Schichten.

Dabei sollte gleichzeitig eine genaue Beobachtung der beabsichtigten und unbeabsichtigten Innovationsziele stattfinden, wie z.B. sehr viele Schulfrühabgänger, häufiger Lehrerwechsel usw. Um auf dem laufenden zu bleiben, benötigen Innovatoren ständig neue Informationen, z.B. durch regelmäßig erscheinende Fachzeitschriften und Buchneuerscheinungen.

Da Adressaten häufig nicht vertraut sind mit der Aneignung externer Quellen, sollten Unterweisungen erfolgen im Aufsuchen und Benutzen von Bezugsstellen, der kritischen Auswertung und der Integration in den eigenen Problemlösungsprozeß (ebd. 134-167).

4. Lösungsversuche

Meistens gibt es verschiedene Lösungswege, die sich aus der Diagnose, den Informationen und u.U. dem eigenen 'brainstorming' ergeben.

Alternativen geben dem Adressaten zu erkennen, daß es mehrere Möglichkeiten gibt, an die er vorher nicht dachte.

Um zu einer sinnvollen Lösung des Problems zu gelangen, bedarf es meist der genaueren Kenntnis wissenschaftlicher Diagnostik. In gemeinsamer Diskussion mit den Innovationsmitgliedern erfolgt dann eine mögliche Übertragung auf das eigene Problem, wobei Implikationen für das zukünftige Verhalten in der Praxis herausgestellt werden müssen.

Bei der Suche nach Lösungen sollten die Frage des Finanziellen sowie die Durchführungsprobleme zunächst zweitrangig sein.

Schon vorhandene Lösungsmöglichkeiten des Adressaten sollten möglichst integriert werden.

Erst anschließend sollte eine Überprüfung der Durchführungs-möglichkeiten und des Nutzens erfolgen.

Werden dabei Mängel der Problemlösung aufgedeckt, ist eine Revision zum Erlangen erfolgreicher Adaption vonnöten (ebd. 169-193).

5. Gewinnung von Anerkennung

Hier erfolgt die eigentliche Installation des ausgefertigten Innovationsentwurfs und seine Umsetzung in die Praxis.

Jeder an der Innovation Beteiligte muß mit den Ergebnissen vertraut gemacht werden, die in verständliche Sprache übersetzt werden muß. Revisionsmöglichkeiten sind immer offenzuhalten.

Die entscheidenden Phasen des Annahmeprozesses sind das Erwecken der Aufmerksamkeit des Adressaten, das Erforschen seiner Interessen durch das Angebot differenzierter Informationen, die versuchsweise Erprobung der Innovation in der Praxis,

worauf die Entscheidung über die Adoption (Übernahme) in die Praxis fallen kann. Eine vollkommene Integration ist aber erst dann erfolgt, wenn die Innovation zur Routine geworden ist, was jedoch wiederum nicht heißt, daß sie nicht gemäß neuer Erkenntnisse wiederum verändert oder ganz verworfen werden kann.

Wichtig bei allen diesen Prozessen ist die ständige Hilfestellung des Innovators.

Im Sinne der Selbstinnovation sollte Hilfe aber nur dann gegeben werden, wenn sie der Adressat auch wirklich braucht.

Auch bei der Durchführung und Erprobung der Innovation ist eine genaue Analyse des sozialen Umfelds notwendig (Kommunikations- und Kooperationsbedingungen, Positionen von Führern, Opponenten und Innovatoren) (ebd. 194-231).

6. Stabilisierung der Innovation und Aufbau der Selbsterneuerung

Von einer Stabilisierung kann nur geredet werden, wenn der Adressat auch in Zukunft fähig ist, die Innovation selbst durchzuführen, selbst innovieren und die angewandte Innovation auch modifizieren kann.

Dafür sind sechs Faktoren von Bedeutung:

- Der Adressat muß das Gefühl haben, daß die Innovation sich irgendwie lohnt.
- Der Adressat muß mit der Zeit Routine entwickeln, da er sonst auf Dauer zuviel konzentriertes Bemühen aufwenden müßte.
- Die Innovation sollte an mehreren Stellen integriert werden.
- Die Innovation muß jederzeit gründlichen Analysen und Kritik standhalten.
- Die Innovation muß durch geeignete Vorsorge und Vorplanung bei Pannen aufrechterhalten werden.
- Die Stabilisierung auf Dauer liegt aber nicht unbedingt im Interesse des Adressaten (ebd. 232-245).

Die in knappen Zügen dargestellten innovationsstrategischen Gesichtspunkte vereinigen in geeigneter Weise der bei Heinze dargestellten Prinzipien der handlungsorientierten Praxisforschung mit einer relativ genauen Planbarkeit und damit Überprüfbarkeit des Innovationsprozesses.

Die im folgenden dargestellten praxisorientierten Innovationsprojekte können an Hand dieser Kriterien beurteilt und gelungene Maßnahmen sowie Fehler verdeutlicht werden.

Wissenschaftlich begleitete Projekte können dabei genauso behandelt werden wie Innovationen, welche von Praktikern oder Außenstehenden initiiert wurden.

Es ist jedoch nicht möglich, bei jedem Projekt alle sechs Phasen zu analysieren, da sie aufgrund undifferenzierter Darstellung in der vorhandenen Literatur häufig nicht überprüfbar sind. Es ist außerdem auch nicht gesagt, daß die genaue Durchführung aller Phasen einen Projekterfolg sichern.

4.2.4 Darstellung und Analyse ausgewählter praxisorientierter Reformprojekte

1. Das Marburger Grundschulprojekt

Darstellung des Verlaufs

Bei diesem Projekt handelt es sich wohl um das bisher größte und bedeutendste handlungsorientierte Schulprojekt, das in der Bundesrepublik durchgeführt wurde. Die Publikationen umfassen inzwischen gut drei Dutzend einschließlich eines etwa 700 Seiten umfassenden Kompendiums aus dem Jahre 1982. Aufgrund seines großen Umfangs erschwert sich die Darstellung bei der hier gebotenen Kürze. Sie stützt sich vorwiegend auf zwei zusammenfassende Berichte, einmal einen "Werkstattbe-

richt" von W. Klafki 1977, zum anderen auf den Abschlußbericht, entnommen der Gesamtdarstellung des Projekts "Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung" 1982, ebenfalls von W. Klafki erstellt.

Die Vorgeschichte des Projekts reicht in die Jahre 1967/68 zurück, als eine Arbeitsgruppe am damaligen Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Marburg einen Projektplan für zwei parallel verlaufende erziehungswissenschaftliche Untersuchungen in Grundschule und Förderstufe entwarf, mit dem Hauptziel der Förderung unterprivilegierter Kinder durch didaktisch-methodische Innovationen, die mit den Lehrern zusammen entworfen werden sollten. Das Projekt war ursprünglich als Begleitforschungsprojekt geplant mit einer Trennung in Versuchs- und Kontrollgruppe (1982, 20).

Ein Antrag auf Bewilligung finanzieller Mittel durch die 'Stiftung Volkswagenwerk' wurde 1969 zunächst für die Vorbereitungsphase genehmigt.

Im Jahre 1971 zeichnet sich aber, wiederum in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar, eine kritische Einschätzung kompensatorischer Erziehung sowie ein neues Demokratisierungsverständnis bei Schulreformbemühungen durch die möglichst starke Beteiligung aller Betroffenen und eine Präzisierung und Konkretisierung des Emanzipationsbegriffes ab.

Diese Gesichtspunkte zusammen mit einer engeren Kooperation von Forschern, Lehrern und Eltern sowie einer stärkeren Verzahnung von Innovation und Forschung führten zu einer Neuformulierung des Projektentwurfs, was auch einer Forderung des Finanzausschusses nach Orientierung des Projekts an neuerer erziehungswissenschaftlicher Forschung entsprach (1982, 21).

Aus dem Projektantrag sollen hier einige der wichtigsten Ziele genannt werden:

1. Ziele im Hinblick auf die Kinder:

Fähigkeit zu kritisch produktiver Auseinandersetzung mit ihrer gegenständlichen und sozialen Umwelt ...

... zur Selbststeuerung und Selbstkontrolle des Lernprozesses

... zu bewußtem sozialem Lernen

Ferner die Orientierung am Prinzip der Chancengleichheit.

2. Ziele im Hinblick auf die Lehrer:

Entwicklung einer über den Versuchszeitraum hinausreichenden Einstellung (permanente Innovationsbereitschaft)

Fähigkeit zu selbständiger vom Forschungsteam unabhängiger Forschungsarbeit, zur Unterrichtsplanung und Analyse.

3. Ziele im Hinblick auf die Eltern:

Systematische Elternarbeit, die zunächst vom Forschungsteam, später unter zunehmender Mitwirkung der Eltern erarbeitet wird.

4. Auswirkungen auf die nicht am Projekt teilnehmenden Lehrer, die nicht direkt angesprochenen Eltern und die Öffentlichkeit schon während der Projektphasen.

5. Auswirkung auf die Innovationsforschung als solches durch gezielte empirische Untersuchungen sowie durch unterschiedliche Lehrer als Multiplikatoren und Ausbildung von Erziehungswissenschaftlern und Psychologen als Spezialisten für Schulinnovationsforschung (1982, 22ff.).

Verwirklicht werden sollten die kindbezogenen Zielsetzungen an Inhaltsfeldern des Sprach- und Sachunterrichts aufgrund der in diesen Fächern möglichen Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Besonders bedeutsam und problemreich erscheint v.a. das Ziel methodischer Präzision bei einem Handlungsforschungsprojekt in Anlehnung an die Maßstäbe klassisch-empirischer Sozialforschung.

Da sich die Bewilligung finanzieller Mittel nicht als unproblematisch erwies und darüber hinaus schon Kontakte mit kooperationsbereiten Lehrern und Schulen aufgenommen worden waren, wurden mit der Stiftung schon länger in Kontakt stehende

Fachkollegen und das Hessische Kultusministerium um Intervention gebeten, was zum Erfolg führte (1982, 30).

Anforderungen, die an die auszuwählenden Klassen und Schulen gestellt wurden, waren folgende:

Einige der ausgewählten Klassen sollten repräsentativ sein für typische sozialgeographische Konstellationen, damit die Intention der Förderung unterprivilegierter Kinder verwirklicht werden konnte. Ferner sollten an die betreffenden Grundschulen integrierte Gesamtschulen anschließen, da einerseits angenommen wurde, daß an diesen Schulen aufgrund geringeren Leistungsdrucks durch den wegfallenden Übertritt aufs Gymnasium mehr Innovationsmöglichkeiten offenstünden, ferner herrschte zum damaligen Zeitpunkt noch die Vermutung vor, daß die Gesamtschule zur Regelschule würde.

Ferner sollten an jeder infrage kommenden Schule mindestens zwei Lehrer am Projekt mitarbeiten und das Kollegium nicht insgesamt gegen das Projekt eingestellt sein. Einige der Schulen sollten räumlich nahe beieinander liegen und nicht weiter als 90 km von Marburg entfernt sein.

Aus 21 kooperationsbereiten Schulen, die global über das Projekt informiert worden waren, wurden 15 Schulen mit insgesamt 15 beteiligten Klassen als Projektschulen ausgewählt.

Lehrer, als Kern- oder Projektlehrer waren dazu ausersehen, Planung und Analyse von Unterricht sowie dessen erste Erprobung in Zusammenarbeit mit der Forschergruppe durchzuführen. Die restlichen Lehrer sollten im Anschluß daran eine externe Erprobung der erstellten Unterrichtsentwürfe durchführen. Ein Test zur Feststellung der Innovationsbereitschaft der Lehrer scheiterte schon am Protest durch die Verweigerung der nicht am Projekt beteiligten Lehrer.

Die am Projekt beteiligten Lehrer waren vorwiegend jüngere verheiratete Frauen mit Kindern. Diese Tatsache entspricht einmal der Personalsituation an Grundschulen, andererseits kann es aber auch als Indiz dafür gewertet werden, daß verheiratete Frauen eben nicht pauschal innovationsfeindlich sind,

allerdings auch dafür, daß jüngere Lehrer eher zu Innovationen bereit sind (1982, 37ff.).

Die Forschergruppe des Projekts setzte sich zunächst aus dem Leiter Prof. Wolfgang Klafki, einem freiwilligen wissenschaftlichen Berater, vier hauptamtlichen Mitarbeitern, fünf studentischen Hilfskräften sowie einer Schreibkraft zusammen.

1972 wurde die Ausarbeitung des Projekts in Forscher-Lehrerkooperation in Angriff genommen. Da es in allen Schulen mit Beginn der ersten Klasse anlaufen sollte, stand zunächst der Schulanfang im Mittelpunkt der Planung, wobei die ersten 6 bis 8 Wochen ähnlich dem offenen Unterricht an englischen Schulen gestaltet werden sollten. Dazu wurden im Sommer 1972 an den 5 Schulen 2 bis 3 Arbeitssitzungen mit Forschungsgruppenmitgliedern und -lehrern durchgeführt, wozu mit einer Ausnahme ein Informationsabend für Eltern kam.

Der Unterricht lief in Kleingruppen mit 6 bis 8 Kindern zu je 10 bis 14 Wochenstunden an, wobei die reduzierte Wochenstundenzahl durch die intensive Betreuung gerechtfertigt wurde. Weitere Unterrichtseinheiten (bzw. Curriculumteilstücke) wurden in sogenannten Intensivphasen geplant. Diese bestanden wiederum aus drei Teilen: Planungsphase, Durchführungsphase, Reflexionsphase.

Die Planungsphase fand in Teamarbeit zwischen den betreffenden Lehrern und Forschungsgruppenmitgliedern an einer Schule mindestens an einem Tag der Woche statt.

Während der Realisierungsphase waren die Teammitglieder bis zu vier Tagen pro Woche an der betreffenden Schule. Sie führten Unterrichtsbeobachtungen, Schülerinterviews, Soziogramme, lernzielorientierte Tests u.ä. durch.

Die Planungsphase diente dazu, Planungsentwürfe, Korrekturen, Arbeitsmittel, Unterrichtsbeobachtungen, Tonbandtransskripten zu einem schriftlich fixierten offenen Curriculumprodukt zu ordnen und auszuarbeiten. Solch ein 'Curriculumprodukt' diente dann als Grundlage für die Durchführung in einer anderen Kern-

klasse, worauf die externe Erprobung erfolgte. Sich daraus ergebende Modifikationen werden in die Erstfassung eingearbeitet.

Dazwischen fanden immer wieder gemeinsame Tagungen zwischen sämtlichen Forschern und Lehrern im Abstand von 4 bis 6 Monaten statt. Ort der Tagung war entweder Marburg oder einer der jeweiligen Schulorte. Die Tagungen mußten meist an die Wochenenden einschließlich der freien Samstage und der Sonntage verlegt werden, da eine längere Beurlaubung der Lehrer nicht genehmigt wurde.

Allen Beteiligten wurden darüber hinaus Protokolle der einzelnen Teamsitzungen zugesandt (1977, 144-147).

Die in den Intensivphasen ausgearbeiteten Curriculumprodukte sollten dabei nicht als lehrersichere (teacher-proof) Rezepte gelten. Andererseits wurden die zu offenen Entwürfe ohne jegliches fixierte Ergebnis einhellig von Forschern und Lehrern für die Übernahme als unzweckmäßig erkannt.

Die inzwischen veröffentlichten Curriculumentwürfe sind:

'Wochenplan - Unterricht':

Aus einer Liste von Aufgaben für die ganze Woche lösen die Schüler die Aufgabe selbständig in einer von ihnen bestimmten Reihenfolge. Später werden Wochenpläne von den Schülern selber erstellt.

'Typische Situationen im Grundschulunterricht':

Störende Situationen im Frontalunterricht werden vorgestellt und analysiert, geschicktere Arrangements werden gegenübergestellt (eine Art Lehrertraining).

'Das Schülergespräch':

Darstellung von Gesprächsbeispielen, Analyse und Aufzeigen von Formen angemessenen Lehrerverhaltens.

'Wie einer zum Räuber wird':

17 Std. Dauer. Lernziel: Erkenntnis, daß kriminelles Verhalten durch die gesellschaftliche Lage der Menschen determiniert sein kann. Inhalt: Biographie des Schinderhannes, die vorgelesen und szenisch nachgespielt wird. Übertragung auf die heutige Zeit mittels einer Pressemeldung zur Kinderkriminalität.

'Konstruieren, Kooperieren, Selbstgesteuertes Lernen':

Freies Spiel mit großen Holzbausteinen. Der Lehrer beobachtet zunächst die Kinder und stellt erst anschließend daran Aufgaben, die die Fähigkeit zur Kooperation und zur Lösung bautechnischer Probleme fördern sollen.

'Haustierhaltung am Beispiel des Kaninchens':

18 Stunden, systematische Erarbeitung der Versorgung des Kaninchens, Vergleich Haus- und Wildform, Befragung eines Kaninchenzüchters.

'Zur Geschichte des Bohrens und des Bohrers':

18 Stunden. Ausgangsproblem: Wie können wir Löcher in Holz bohren? ..., Probierphase, geschichtlicher Rückblick an Hand von Filmen, Schüler rekonstruieren den Fortschritt vom Steinzeitbohrer zum modernen Bohrgerät (Schreier 1983, 43-44; Grüber/Koch und Stöcker 1978, 52-60).

Als sich in Hessen immer mehr restaurative Gegenströme zur Schulreform und massive Kritik aus dieser Richtung laut wurde, wurden zur Absicherung des Projekts 'Bündnispartner' gewonnen, z.B. in der GEW und darüber hinaus im DGB Hessen (1982, 5).

1974 zu Beginn der praktischen Phase des Projekts wurde auch durch eine kleine, aber sehr aktive Elterngruppe in Zusammenarbeit mit der örtlichen CDU eine Krise ausgelöst. Die Absicht

der Eltern zielte auf einen Abbruch des Projekts. Mit Hilfe der Rektoren, der Forschungsgruppenmitglieder und der Mehrheit des Schulleiternbeirates gelang es, dies zu vereiteln. Dieses Ereignis war aber der Ausgangspunkt für eine, nun im Gegensatz zur ersten Phase, intensivierte Elternarbeit durch gemeinsame Diskussionen, Veranstaltungen und Interviews, Vermittlung originaler Erfahrungen (z.B. Bauen mit Bauklötzen) usw.

Um das Projekt generalisierbar zu machen, bedarf es einer genauen, möglichst objektiven Bewertung des Projektablaufs. Klafki wehrt sich dabei gegen die Unterstellung 'positivistischer Wissenschaftsauffassung'. Die Überprüfbarkeit dieses Projekts ergibt sich seiner Meinung nach zwingend aus den ursprünglichen Intentionen eines an emanzipatorischen Zielen orientierten Ansatzes. "Die Rede von objektiven Ergebnissen innerhalb von Handlungsforschung bedeutet, daß es um Erkenntnisse geht, die den praktisch Handelnden verantwortbares und in den Konsequenzen überprüfbares Handeln ermöglichen" (1982, 95f.). Dazu ist auch eine zeitweilige funktionale Unterscheidung (nicht Trennung) zwischen Forschern und Lehrern nötig, damit Forschern bei den Praktikern Beobachtungen vornehmen können (1982, 96). Dennoch räumt Klafki ein, daß die bisherigen quantitativen Untersuchungsinstrumente wie Tests und Fragebogen einem Handlungsforschungsprojekt nur wenig angemessen sind (1982, 97 u. 100).

Klafki unterscheidet zwei Arten von Evaluationstypen bei einem Handlungsforschungsprojekt, die allerdings wechselseitig in Beziehung stehen, Prozeß- und Ergebnisevaluation. Dabei erfolgte Prozeßevaluation schon während der Durchführungsphasen durch Protokolle, Interviews, Tonbandaufzeichnungen, die z.T. gleichzeitig Ergebnisevaluation bilden. Ergebnisevaluation bezieht sich auf erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Der Hauptgrund der Ergebnisevaluation waren vorwiegend externe Verpflichtungen gegenüber politischen Instanzen und der

Administration (1982, 101). Am Ende des 4. Schuljahres 1976 wurde daher auch ein Schülerfragebogen erstellt, wobei die Auswertung jedoch bis zur Veröffentlichung der Gesamtdarstellung nicht abgeschlossen war. Ein bei Lehrern eingesetzter Fragebogen nach jeder Intensivphase zeitigte keinen Erfolg (1982, 106).

Krisenpunkte

In seinem Verlauf geht das Marburger Grundschulprojekt formal konform mit den von Havelock für grundlegend gehaltenen Kriterien. Die Intention zur Forschungsarbeit ging aus von im Schulbereich gesichteten Problemen, es wurde neben den Kontakten mit innovationsfreudigen Lehrern ein breites Beziehungsnetz geknüpft, Quellen aus dem In- und Ausland wurden aufgespürt und zu Rate gezogen. Erkenntnisse aus anderen Projekten wurden integriert und Beziehungen zu anderen, gleichzeitig laufenden Projekten (z.B. des Bildungstechnischen Zentrums Wiesbaden) aufgenommen. Externe Bedingungen wurden beachtet und im Forschungsprojekt berücksichtigt.

Die Bemühungen um eine gleichberechtigte Mitsprache von Forschern und Lehrern sind durchaus als respektabel anzusehen. Dennoch kam es immer wieder zu mannigfachen Krisen, die teilweise durch externe Einflußnahme bedingt waren und von der Forschergruppe nur schwer zu beeinflussen waren, aber auch, wie das Folgende zeigen wird, auf mangelhafter Vorausschau und Fehleinschätzung realer Bedingungen beruhten. Die meisten Krisenpunkte werden in der Darstellung des Projekts durch Klafki selbst dargestellt und einer Analyse unterzogen. Die erste ernsthafte Krise kam zustande durch die Finanzierung aus Drittmitteln. Diese erfordert meist eine Berücksichtigung der speziellen Wünsche und Anregungen des Geldgebers. Ein völlig freies und ungebundenes Vorgehen, das sich nur auf die Problemlösung durch Innovator und Adressat bezieht, ist daher nicht möglich.

Ein zweites Problem ergab sich aus der Konfrontation mit der Schulverwaltung. Nachdem das Kultusministerium 1974 die zuständigen Schulräte veranlaßt hatte, "Sachbestandsberichte" über die innerhalb des Projekts geführten Grundschulklassen zu verfassen. Diese Berichte basierten auf den herkömmlichen 45-Minuten-Besuchen und auf aus dem Zusammenhang gerissenen Leseproben. Die Berichte fielen im bezug zu Leistungsstand und Disziplin kritisch beziehungsweise negativ aus. Eine Gegendarstellung der betroffenen Lehrer kritisierte vorwiegend die kurze Unterrichtsbeobachtung und die an herkömmlichen Vorstellungen von Schuldisziplin orientierten Maßstäbe der Schulräte, ferner die ungenügende Aussprache zwischen Schulräten und Lehrern. Die Lehrerstandpunkte wurden zwar von den Schulräten nicht akzeptiert, aber aufgrund von gemeinsamen Sitzungen und Diskussionen unter Mitbeteiligung von Vertretern des Kultusministeriums und einer Sitzung des wissenschaftlichen Beirats des Projekts kam es wenigstens zur Einhaltung des Status quo (1982, 51f.). Wie die Auseinandersetzung mit den Eltern verlief, wurde oben schon erwähnt. Weitere organisationsbedingte Probleme ergaben sich auch aus der nicht genehmigten Stundenermäßigung für Projektlehrer, die z.T. zu einer erheblichen Arbeitsüberlastung führten (z.B. 1982, 82).

Auch die zu knapp bemessene Zeit für die Durchführung des Projekts kann aufgrund der daraus resultierenden mangelhaften Evaluationsphase als Einschränkung der Generalisierbarkeit der Ergebnisse gewertet werden.

Die Hauptschwierigkeit und damit auch die größte Problematik für zukünftige Handlungsforschungsprojekte ergibt sich m.E. aus der, trotz aller sorgfältiger vorheriger Erwägungen und gruppendynamischer Fachberatung, mangelhaften Kooperationsfähigkeit zwischen Forschern und Lehrern auf gleicher Basis sowie der Schwierigkeit der Lehrer, geplante Unterrichtseinheiten in Praxis umzusetzen und zu analysieren.

Ein großes Risiko bei allen Handlungsforschungsprojekten birgt die große Offenheit in sich und führt häufig zu Verunsicherung aller Beteiligten. Eine Analyse der Konferenzprotokolle erwies auch, daß die Betonung der Offenheit des Konzepts und die damit verbundene Notwendigkeit der produktiven Mitgestaltung durch die Lehrer nicht motivierend, sondern eher verunsichernd wirkte (1982, 36), wodurch sich ständig die Gefahr von Konflikten ergibt, die innerhalb von Diskussionen dann zum Ausbruch kommen und häufig in wiederholten Grundsatzdiskussionen ihren Ausdruck finden. Dies war nach eigenen Aussagen auch meist der Grund für die vorzeitige Ausscheidung von Projektmitgliedern (1982, 45f.). Klafki vermutet selbst, daß die theoretische Aufarbeitung von Unterrichtsproblemen bei Lehrern, die für diese Aufgabe nicht vorgebildet waren ebenso wie der Zwang bei den Forschern, theoretische Überlegungen in die Praxis umzusetzen, um einerseits ihre Fähigkeit unter Beweis zu stellen, andererseits die kooperierenden Lehrer nicht zu enttäuschen, zu Frustrationen und zu gehäufter Störanfälligkeit der Interaktionsbeziehungen führt (1982, 46).

Diese Konflikte konnten jedoch mit Beginn der unterrichtspraktischen Phase und dem kontinuierlichen Arbeitsverlauf zumindest eingedämmt werden.

Auch die sehr umfassende Zielsetzung des Projekts zusammen mit der zu kurz bemessenen Laufzeit führten zu erheblichem Zeitdruck. Verstärkt durch die an Regelschulen notwendigen organisatorischen Aufgaben und die Erfüllung des allgemein verbindlichen Lehrplans kann er als Ursache für die z.T. unbefriedigende Arbeitssituation angesehen werden.

Außerdem scheinen die Lehrer mit viel zu hohen Erwartungen an die Forschungsarbeit herangegangen zu sein. Die Lehrer erwarteten zuviel konkrete Hilfe bei Planung und Durchführung von Unterricht von den Forschungsgruppenmitgliedern, die diese nicht erfüllen konnten (1982, 62 u. 257). Die ursprünglich

umfassend geplante flankierende Lehrerfortbildung für die Umsetzung der Pläne auf die konkrete Unterrichtsarbeit war nach eigenen Aussagen der Lehrer unzureichend (1982, 32).

Auch Arbeitskontakte zu den nicht am Projekt beteiligten Lehrern konnten nicht in dem ursprünglich geplanten Ausmaß geknüpft werden. Die Einschätzung der Projektarbeit durch das Gros der Lehrer reicht von "wohlwollendem über begrenztes Interesse" bis zur negativen Einschätzung.

Ein besonderes Manko der ohnehin unzureichenden Evaluation des Projekts war die mangelhafte Analyse der durchgeführten Unterrichtseinheiten, sowohl zu Ende jeder Intensivphase als auch am Schluß des gesamten Projekts. Es ist dabei nicht erwiesen, ob dies der Abwehr der Lehrer entspricht, eigene Mängel aufzudecken oder dem Zeitmangel aufgrund der alltäglichen Unterrichtsarbeit (1982, 57). Ebenso wurden kleine Fragebögen, die nach jeder Forscher-Lehrersitzung an die Lehrer ausgehändigt wurden, von diesen meist nicht zurückgegeben. Die Gründe dafür sind, wie oben angemerkt, unklar (1982, 104).

Ergebnisse

Trotz z.T. erheblicher Kritikpunkte weist das Projekt bis jetzt jedoch auch einige respektable Einzelerfolge auf. So wurde eine Mitarbeiterin der Forschungsgruppe vom Kultusministerium beauftragt, auf der Basis ihrer bisherigen Forschungsarbeit an der Neufassung der Rahmenrichtlinien mitzuwirken. Die Verbindung zur offiziellen Curriculumplanung konnte damit geschaffen werden.

Obwohl das Projekt nicht als Schulversuch lief, konnten durch die Kontakte zum Kultusministerium in beschränktem Rahmen Vergünstigungen erreicht werden, wie z.B. der Ersatz der traditionellen Zeugniskopfnoten durch ein Kategoriensystem (1982, 461). Ob dieses Verfahren auch weiterreichende Verbreitung findet, wird sich allerdings erst in der Zukunft erweisen.

Schon während des Projekts fanden teils kontinuierliche, teils sporadische Kontakte mit analogen Forschungsprojekten im europäischen Ausland statt (1982, 49). Aufgrund seiner Größenordnung ist das Marburger Grundschulprojekt durchaus geeignet, Diskussion und Forschung im In- und Ausland auch weiterhin zu beeinflussen.

Einen bedeutenden Stellenwert nimmt auch die Mitbestimmung der Eltern am Verlauf des Projekts unter Ausschöpfung aller gesetzlichen Möglichkeiten, aber auch darüber hinausgehend, ein. Um einsame Beschlüsse der Schulleiternbeiräte zu vermeiden, wurden die Kontakte zur Gesamtelternschaft beträchtlich verbessert durch Einladungen zu gemeinsamen Elternabenden, wobei die Eltern vorher über die anstehenden Probleme informiert wurden. Laufende Rundschreiben informierten über aktuelle Ergebnisse. Dazu kamen gemeinsame Stammtischrunden, Sommerfeste u.ä. Ferner wurden Eltern auch an Gesprächen mit dem Personalrat und an gewerkschaftlichen Arbeitskreisen beteiligt. Auf diese Weise konnte der weitere Verlauf des Projekts, zunächst durch die Aversion vieler Eltern gefährdet, gesichert werden, und Einblicke in die reale Lebenssituation der Kinder gewonnen werden (1982, 565-569).

Der positive Einfluß der Projektarbeit auf die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der Schüler, selbststeuerndes Lernen sowie die Förderung Unterprivilegierter kann aufgrund der noch mangelhaften Evaluation nur schwer nachgewiesen werden. Auf einer nach Abschluß des Projekts stattfindenden Tagung wird jedoch berichtet, daß andere, nicht am Projekt beteiligte Lehrer, die Kinder aus dem Projekt im 5. Schülerjahrgang übernahmen, zu einer positiven Einschätzung der Offenheit, Selbständigkeit und Kooperationsbereitschaft der Kinder gelangten. Negativ bewertet wurde die mangelhafte Konzentrationsfähigkeit beim Unterricht im Klassenverband.

Bei einem von einem Forschungsgruppenmitglied durchgeführten Auswertungsgespräch mit den beteiligten Lehrern äußerten die-

se v.a. Kritik daran, daß Fragen der wissenschaftlichen Begleitung nicht ausreichend in gemeinsamer Übereinstimmung mit den Praktikern abgesprochen worden waren. V.a. der Einsatz von Tests bei der Evaluation sei gegen ihren ausdrücklichen Einwand erfolgt, ebenso wie die Erhebungen und Interviews bei den Lehrern. Deutlich wurde überhaupt die Abneigung der Lehrer gegen Tests im Hinblick auf ihre eigene Person und ihre Arbeitsweise. Ein weiteres Indiz für die skeptische Haltung der Lehrer, erforscht zu werden (1982, 108).

Über die Fähigkeit zur Selbstinnovation gab dieselbe Tagung Aufschluß. Bei der Mehrzahl der beteiligten Lehrer macht sich eine realistischere Einschätzung von Reformmöglichkeiten im Unterricht bemerkbar. Einige Lehrer gaben an, daß sie, zwar in wesentlich geringerem Umfang, Ziele der Projektarbeit in ihren Klassen zu verwirklichen suchten. Ferner war Bereitschaft zu erkennen, die Leitungsrolle in der eigenen Klasse kritischer wahrzunehmen. Die meisten Erfolge machten sich bei der Elternarbeit bemerkbar.

Bewertung

Im Sinne der von Havelock skizzierten innovationstheoretischen Grundlegung kann das Marburger Projekt bis jetzt als bedingt erfolgreich angesehen werden. Dies Urteil ergibt sich einerseits aus der unzureichenden Lehrerpartizipation bei der wissenschaftlichen Forschungsarbeit. Es muß hier auch Helmut Schreier zugestimmt werden, der das Projekt in der Zeitschrift 'Die Grundschule' rezensierte, daß sich die Forscher zu wenig um die Lehrerarbeit kümmerten und, um mit Havelock zu sprechen, eben nicht als wirkliche 'Helfer' aufgetreten sind, die u.U., um die Lehrer zu entlasten, auch einmal selbst Unterricht zu halten bereit gewesen wären (Schreier 1983, 42). Auch kann von einer auf freundschaftlicher oder kollegialer Basis stattfindenden Knüpfung von Beziehungen nicht die Rede

sein. Der Grund dafür liegt vermutlich in dem Zeitdruck und der relativ großen Entfernung der einzelnen Schulen untereinander und zum Forschungszentrum Marburg.

Außerdem kann auch die Fähigkeit der Selbsterneuerung nur als gering eingeschätzt werden. Von einer 'Routine' der beteiligten Lehrer, die Unterrichtsarbeit in der im Projekt erfahrenen Weise selbst zu gestalten, kann nicht die Rede sein, geschweige denn von einer derzeit deutlichen Auswirkung auf die Lehrer in der Praxis.

In Diskrepanz sehe ich auch die Einwirkung des im Projekt durchgeführten Unterrichts auf die Kinder zum ursprünglichen Ziel, nämlich Förderung von Unterprivilegierten.

Es ist nicht auszuschließen, daß die Offenheit der Unterrichtsgestaltung mit Möglichkeiten zur Selbsttätigkeit und entdeckendem Lernen gerade Kindern aus der Mittelschicht zugute kommt, deren Fähigkeiten in dieser Richtung durch die aufgeschlosseneren häusliche Erziehung gefördert wird. Eine Überprüfung dieser Tatsache wäre im Interesse der Kinder wünschenswert.

Auch die sehr komplexe Zielsetzung mit einer unmittelbaren Verzahnung didaktischer Erneuerung mit der Verbesserung des Kooperations- und Kommunikationsverhaltens gegenüber Kollegen und Kindern scheint mir problematisch. Verdeutlichen möchte ich letzteres durch die sicher etwas lapidare Aussage: Es wäre schon viel gewonnen, wenn angesichts der derzeitigen Unterrichtsverhältnisse Lehrer den Schülern mit Freundlichkeit und Verständnis für ihre persönliche Situation entgegentraten. Lehrer-Lehrerkooperation und Lehrer-Schülerinteraktion sind für sich gesehen schon ausreichende Forschungsgegenstände. Auf der Basis einer Verbesserung in dieser Richtung können m.E. die notwendigen didaktischen Erneuerungen Fuß fassen.

Es ist nicht gut vorstellbar, daß die durch die Komplexität der Projektarbeit überlasteten Lehrer ihren Schülern immer ausgeglichen und verständnisvoll gegenübertraten.

Handlungsforschungsprojekte werden im allgemeinen auf freiwilliger Basis und damit mit besonders reformfreudigen Lehrern durchgeführt. Interessant wäre, einmal zu erforschen, wie auch zunächst nicht 'progressive' Lehrer, die mit ziemlicher Sicherheit einen guten Anteil der Gesamtlehrerschaft darstellen, auf demokratischer Basis zur Erneuerung von Unterricht bewegt werden könnten. Es liegt die Vermutung nahe, daß dann die Problematik weniger nach sozialreformerischen Gesichtspunkten, sondern zunächst auf mehr konkrete Hilfe in der Praxis ausgerichtet sein müßte. Die Lage des derzeitigen Unterrichts repräsentiert sich nämlich eher als ein Zurückbleiben hinter den im amtlichen Lehrplan geforderten demokratischen Zielen. Es ist daher sehr fraglich, ob das Gros der Lehrer auf Anhieb befähigt werden kann, weiterreichende Unterrichtsformen durchzuführen. Eine Reform der "kleinen Schritte" wäre der derzeitigen Situation sicher angemessener.

Zum politischen Stellenwert des Marburger Grundschulprojekts läßt sich mit Fug und Recht behaupten, daß es aufgrund der geknüpften Beziehungen und der eindeutigen Konfrontation mit 'konservativen' Gruppen eine einseitige politische Ausrichtung aufweist. Wenn diese auch im Sinne einer Absicherung des Projekts gegen den Einfluß unliebsamer Gegner, die den weiteren Verlauf des Projekts gefährden könnten, verständlich ist, so ist doch nicht gut vorstellbar, daß dies im Sinne einer umfassenden Weiterverbreitung der Projektziele ist. Dabei ist jedoch zu betonen, daß eine Kritik an restaurativen Gruppierungen von seiten der Erziehungswissenschaft nicht nur legitim, sondern sogar notwendig ist. Allerdings hat die Reform der 70er Jahre erwiesen, daß starre Konfrontation der Innovation abträglich ist.

Trotz aller kritischen Einwendungen kann dem Projekt seine Bedeutung nicht abgesprochen werden. Schon aufgrund seines Umfangs, der sorgfältigen Planung und Durchführung sowie der selbstkritischen Darstellung kann es als Maßstab für weitere

ähnlich gelagerte Projekte angesehen werden. Es ist außerdem dazu geeignet, Strukturen und Einstellungen innerhalb unseres Schulwesens mindestens "anzukratzen" und zur kritischen Auseinandersetzung und Weiterarbeit anzuregen. Die wird vermutlich vorerst innerhalb der Lehrerbildung stattfinden, in der die Beschäftigung mit dem Projekt ihren festen Stellenwert haben müßte. Für eine direkte Übernahme von Lehrern in der Praxis sehe ich aufgrund der durchgesehenen Aufzeichnungen trotz ihrer Differenziertheit in Darstellung und Analyse nur unter grundlegend geänderten fortbildungstechnischen Maßnahmen eine Chance. In diesem Sinne fordert auch Klafki, die Einrichtung von Regional Pädagogischen Zentren neu zu überdenken (1982, 93).

2. Der Grundschulversuch Gerlingen

Darstellung des Verlaufs

Im Gegensatz zum Marburger Grundschulprojekt handelt es sich hier um einen Schulversuch. Anlaß war, daß 1969 der Großindustrielle Robert Bosch, seine Frau und deren Pädagogiklehrer, der pensionierte Oberschulrat Friedrich Schieker, eine Gemeinde suchten, die zu einem von Bosch finanzierten Schulbesuch bereit wäre. Theoretische Grundlagen dieses Versuchs sollten reformpädagogische Vorstellungen sein.

Zur Abfassung eines Konzepts und der notwendigen Genehmigungsanträge zogen die Initiatoren zwei Erziehungswissenschaftlerinnen und einen Fachschulrat der Universität Reutlingen zu. 1972 wurde der Antrag der Gemeinde Gerlingen auf einen Schulversuch mit Laufzeit bis 1978 (1979) genehmigt. Der offizielle Titel lautete: "Schulversuch zur Individualisierung und Differenzierung in der Grundschule". Die allgemeinen Ziele dieses Versuchs waren, die Schüler v.a. durch

kompensatorische Erziehung und didaktische Differenzierung von Anfang an zum selbständigen Denken und Handeln zu befähigen (Exempel 1975, 11). Vom Kultusministerium gestellte Bedingungen waren: Einhaltung der allgemeinen Schulordnung und -vorschriften, falls in der Versuchsbeschreibung nichts anderes vorgesehen ist; Angliederung des Schulversuchs an die größere Breitwiesenschule; Beschränkung der erstellten Curricula, um zuverlässige Aussagen über die Ergebnisse zu ermöglichen, die Verallgemeinerung und Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Schulen, Verbindlichkeit des Stoffplans der Grundschule und dessen zeitlicher Verteilung zur Ermöglichung des Schulwechsels, die Eingrenzung auf Binnendifferenzierung. Schon vor der Genehmigung des Versuchs wurde ein Lehrer per Annonce als Versuchsleiter gesucht, später Eltern, die ihre Kinder freiwillig zu diesem Versuch anmeldeten, statt in die Breitenwiesenschule.

Der Unterricht begann im September 1972 mit 105 Kindern und 4 Lehrern, wobei kein über die Anfangsphase hinaus detaillierter Unterrichtsplan bestand. Einige Fixpunkte waren lediglich die Gliederung des Unterrichts in Lernkurse, musische Fächer und Projektunterricht und die Einteilung der Kinder in drei Stammgruppen, wodurch die Aufhebung formaler Regeln normaler Grundschulen (gleichzeitiger Schulbeginn, Pausenordnung usw.) aufgehoben wurde. Stammgruppen- und Projektunterricht erforderten eine vollkommen neuartige Aufteilung und Gestaltung der Räume, die von Bosch finanziert wurde.

Die Planung des Unterrichts oblag den Lehrern. Daren Konkretisierung der undifferenzierten Bildungsziele erregte zunehmend den Unmut Boschs und Schiekers, die nun eine Neubesetzung des Lehrerteams und mehr Einfluß auf den Schulversuch forderten. Für den Konfliktfall war eine Planungsgruppe aus den Lehrern, den Initiatoren, Vertretern der Schulbehörden, Gemeinden, Kirchen und der Eltern zusammengestellt worden. Die Beschlußunfähigkeit und Inkompetenz dieser pluralistisch zusammengewürfelten Gruppe lag auf der Hand.

Als das Oberschulamt die vom Lehrerteam geforderten zusätzlichen Lehrkräfte an die Schule versetzen wollte und weiteren Einfluß der Initiatoren ablehnte, drohten diese mit Rücktritt. Ihre Absicht richtete sich auf einen Neubeginn des Versuchs mit einem anderen Lehrerteam. Nachdem dieses Vorhaben gescheitert war, zog Bosch die finanziellen Mittel zurück und stieg aus dem Versuch aus, gemeinsam mit zwei Vertretern der wissenschaftlichen Begleitung.

Darauf beschloß der Gemeinderat, die Fortführung des Versuchs zu sichern. Das zweite Schuljahr begann mit 200 Kindern und 4 Lehrern, die zunächst zugesagte Stellenbesetzung mit neuen Lehrern wurde nicht bewilligt. Nach zwei Monaten trat dann das Lehrerteam mit Forderung nach Zusicherung ausreichender Versuchsbedingungen zurück. Darauf kam es anstatt der Überordnung neuer Lehrer zu einer Überprüfung des Schulversuchs und besonders der Lehrer durch das Kultusministerium. Mit der desolaten Lage des Versuchs wurde dann der Abbruch begründet, worauf auch der Gemeinderat seine weitere Unterstützung untersagte.

Bosch versuchte noch einmal seinen Einfluß geltend zu machen, indem er offen gegen den Leiter des Versuchs vorging. Jetzt aber stellten sich die Eltern auf die Seite des Lehrerteams. Aktionen wie Warnstreiks, die Organisation eines Vereins zur Förderung des Schulversuchs wurden als Mittel zur Durchsetzung angewandt. In einem darauf zustandekommenden Gespräch mit dem Kultusministerium wurde eine Fortführung des Versuchs mit neuen Lehrern zugesagt. Das traf jedoch auf den Widerstand der Eltern. Demonstrationen der Eltern vor dem Schulamt Ditzingen und ein von den Eltern privat initiiertes Unterricht waren die Folge. Die Maßnahmen der Eltern wurden jedoch aufgrund 'physischer und psychischer' Belastung sowie der Angst vor strafrechtlichen Folgen (unerlaubtes Fernhalten der Kinder vom Unterricht) allmählich aufgegeben. Dafür zog eine Gruppe besonders engagierter Eltern vor das Verwaltungsgericht, um das Kultusministerium zur Fortführung des Schul-

versuchs zu zwingen. Das Verwaltungsgericht verurteilte die Einstellung des Versuchs, indem es wesentliche Rechte der Eltern geltend machte, wohingegen es den starken Einfluß einer fachfremden Personengruppe (Ehepaar Bosch) verurteilte. Trotz dieses Urteils wurde der Versuch nach und nach eingestellt, der Stoffplan der regulären Grundschule für verbindlich erklärt, und die Versuchsklassen wurden in die Breitenwiesenschule integriert. Inzwischen legte auch das Kultusministerium Berufung beim Verwaltungsgericht Mannheim ein. Dieses lehnte eine einstweilige Verfügung der Eltern, die dem Kultusministerium die Einstellung des Schulversuchs untersagen sollte, ab, mit der Begründung der nur verwaltungsinternen Bedeutung der Genehmigung und der daraus resultierenden einseitigen Aufhebbarkeit (Exempel 1975, 11-19).

Krisenpunkte

Einer genaueren Analyse dieses Schulversuchs muß zunächst vorausgeschickt werden, daß die Verlaufsdarstellung einem von verschiedenen Wissenschaftlern und beteiligten Lehrern erstellten Band entnommen ist, die sich vorbehaltlos auf die Seite der beteiligten Eltern und Lehrer stellen und die Gründe für das Scheitern einseitig in den - in dieser Arbeit ausführlich besprochenen - organisatorischen Bedingungen unseres Schulsystems und der politischen Situation des Landes Baden-Württemberg sehen. Die Darstellung ist daher nicht frei von subjektiven Interessen und Absichten und erschwert daher eine objektive Beurteilung dieses Schulversuchs.

Trotz aller Einschränkungen durch die Schulorganisation und Verwaltung, die natürlich - was unbestreitbar bleibt - diesen Schulversuch erheblich erschwerten, beruht das Scheitern dieses Versuchs m.E. jedoch auf gravierenden Mängeln der Versuchsplanung und einer vollkommenen Fehleinschätzung, besser ausgedrückt, Ignoranz gegenüber innovationstheoretischen

Gesichtspunkten und steht damit in krassem Gegensatz zum Verlauf des Marburger Grundschulprojekts. Die theoretische Grundlage, auf der dieser Versuch basierte, war die Reformpädagogik zu Anfang unseres Jahrhunderts. Reformpädagogik hat unumstritten zwar ihre Verdienste innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Entwicklung, es ist jedoch fraglich, ob eine unmodifizierte Übernahme reformpädagogischen Gedankenguts den realen Bedürfnissen eines modernen Erziehungswesens in einer inzwischen stark gewandelten Umwelt entspricht. Die Meinungsverschiedenheiten in der Auslegung dessen, was reformpädagogische Grundsätze in einem modernen Unterricht zu leisten vermögen, führte dann auch zu den ersten Konflikten. Während die Ziele der Initiatoren sich vorwiegend auf emotionale Bildung, verstanden als Bildung des Gemüts, der Phantasie und der Gestaltungskraft, richteten und verwirklicht werden sollten in fortschreitender Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Schülers in Gruppen-, Einzel- und Partnerarbeit, klammerte dieses Konzept nach Auffassung der Lehrer gesellschaftliche Wirklichkeit aus. Die grundlegenden Gegensätze wurden den Lehrern aber scheinbar erst im Verlaufe des Unterrichts klar, während sie zuvor nur vage Vorstellung über das Ziel ihrer Tätigkeit besaßen. Die sich daraus ergebenden Konflikte konnten nicht behoben werden und es kam zu keiner Übereinstimmung. Es scheint auch, daß eine Bemühung um eine Annäherung der Standpunkte, soweit den Aufzeichnungen zu entnehmen ist, nie stattgefunden hat. Der einflußreiche Mäzen Bosch beharrte, wahrscheinlich aufgrund seiner finanziellen Mittel und seines gesellschaftlichen Ansehens, starr auf seinem Standpunkt. Ob Lehrer und Wissenschaftler bereit waren, von ihren Positionen abzuweichen oder nicht, läßt sich den Unterlagen nicht entnehmen. Fest steht nur, daß das Projekt nicht auf der Basis von Handlungsforschung geplant war, und deshalb eine gemeinsame Problemlösung auch nicht angestrebt worden war. Die einberufene Planungsgruppe war, wie schon erwähnt, nicht beschlußfähig.

Angesichts der unüberbrückbaren Gegensätze in den Standpunkten von Initiatoren, Wissenschaftlern und Lehrern, kann es als durchaus verständlich angesehen werden, daß sich auch die Kontakte mit der Administration als unbefriedigend gestalteten, zumal von allen Seiten auf gegensätzlicher Basis interveniert wurde. Schulamt und Kultusministerium sahen sich daher zu 'einsamen Entschlüssen' veranlaßt. Dazu kam, daß das Projekt den Status eines Schulversuchs besaß, was zwar den Vorteil hatte, daß einige Freiheiten gewährt wurden (im Gegensatz zum Marburger Grundschulprojekt), aber auch den Nachteil, daß das Ministerium sein besonderes Augenmerk auf diesen Versuch lenkte und an Einhaltung der Vorschriften interessiert war, die Lehrer und Initiatoren aufgrund mangelnder Solidarität weder unterlaufen, noch sich dagegen zur Wehr setzen konnten (Exempel 1975, 39f.).

Trotz großer Solidarität zwischen Eltern und Lehrern gelang es nicht, den Schulversuch in eigener Regie fortzuführen. Es scheint, daß es dabei beiden Gruppen an Beziehungen zu wirklich einflußreichen und kompetenten Partnern (Erziehungswissenschaftler, Politiker, Verbände usw.) mangelte, um sich gegen den einflußreichen Opponenten Bosch auf der einen Seite und das Ministerium auf der anderen durchzusetzen, oder besser gesagt, überzeugend zu wirken. Eine weitere Schwierigkeit, die sich den Lehrern entgegenstellte, waren die schlechten Kontakte zu den Kollegen an der benachbarten Breitenwiesenschule, die dem Schulversuch aversiv gegenüberstanden. In dieser Situation war es den wenigen Lehrern unmöglich, die Reformbarrieren unseres Schulsystems zu durchbrechen, ohne dabei ihre Stellung als Beamte zu gefährden. Die durchaus aner kennenswerte Solidarität mit den Eltern wurde darüber hinaus von denen selber zerstört, als sie sich zu ungesetzlichen Maßnahmen (Zurückhaltung der Kinder vom Unterricht) hinreißen ließen und den Behörden damit Handhaben gegen sich lieferten (Exempel 1975, 52).

Ergebnisse

Hinsichtlich seiner ursprünglichen Zielsetzung muß der Gerlinger Schulversuch unzweifelhaft als gescheitert angesehen werden.

Als positives Ergebnis - hier muß den Autoren des Berichts recht gegeben werden - kann letztlich nur die gewonnene Einsicht, v.a. der Eltern, in die gesellschaftlichen und politischen Strukturen des Schulsystems angesehen werden, was bei vielen zu kritischer Distanz und engagierter Elternarbeit in überregionalen Elternorganisationen führte (Exempel 1975, 19). Ansonsten ist die Publikation über den Schulversuch insofern als fruchtbar anzusehen, als sie trotz etwas einseitiger Berichterstattung, einige, innerhalb der Diskussion schulischer Innovationen, bedeutsame Fragen aufwirft. Zu nennen sind dabei in erster Linie rechtliche und organisatorische Gesichtspunkte, die sowohl von den Lehrern wie auch von den Initiatoren in der Planung nicht berücksichtigt wurden. Innovationen in Schule und Unterricht lassen sich nur dann verwirklichen, wenn alle rechtlichen Möglichkeiten und organisatorischen Freiräume ausgeschöpft werden. Ein Überschreiten dieser Möglichkeiten ist nur bei einer auf mehreren Seiten installierten, externen Absicherung ratsam.

Von ausschlaggebender Bedeutung sind v.a. die Fragen, wie man als Reformplaner am besten mit Behörden umgeht (Exempel 1975, 66ff.), welchen rechtlichen Status ein Schulversuch genießt (ebd. 121ff.), wie die rechtlichen Bedingungen der Elternarbeit sind, die auch bei diesem Schulversuch - zumindest nach dem Konzept der Lehrer - einen hohen Stellenwert bekommen sollte (ebd. 137ff.). Auch die von Frank O. Radtke in demselben Band aufgeworfene und gleichzeitig abschlägig beantwortete Frage, ob Schulversuche die Schule überhaupt verändern können, oder ob sie nur der herrschenden Bildungspolitik als Legitimation dienen, sollte in der Schulreformdebatte weiterhin Anlaß zu Auseinandersetzungen sein.

Bewertung

Einen Stellenwert innerhalb erziehungswissenschaftlicher Forschung besitzt der Gerlinger Schulversuch verständlicherweise nur durch sein negatives Beispiel. Daß daraus für weitere Reformbemühungen Konsequenzen gezogen werden können, ist Verdienst der Publikation "Exempel oder was aus einem Schulversuch wurde", die in Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und beteiligten Lehrern erstellt wurde. Die Darstellung und Beurteilung des Versuchs durch die Autoren stellt darüber hinaus klar, welch schwieriges Unterfangen es ist, Reformvorhaben in unserem Schulsystem zu etablieren und durchzusetzen. Ohne exakte Planung in von Gegenseitigkeit getragener Auseinandersetzung mit allen Beteiligten, ohne die Knüpfung von sinnvollen und intensiven Kontakten mit für die Innovation kompetenten Personen und Personengruppen sollten weder Reformprojekte noch Schulversuche in Angriff genommen werden. Daher liegt m.E. auch ein großer Teil der Schuld bei den zuständigen Behörden, die einen in seiner Planung so undifferenzierten und mangelhaft vorbereiteten Schulversuch genehmigten. Die Genehmigung eines Reformprojekts in der Schule muß immer auch im Hinblick auf die Kinder überdacht werden, die letzten Endes die Hauptleidtragenden am Gerlinger Schulversuch waren.

3. Das Doppelstufenkonzept der Hauptschule Aldenhoven

Darstellung des Verlaufs

Den Bemühungen des Lehrerkollegiums der Hauptschule Aldenhoven (Kreis Düren), ein 'neues Konzept von Schule' zu realisieren, lag die Hauptintention gegenseitiger Kooperation, zunächst mit allen Lehrern, dann auch mit Eltern und Schülern zugrunde. Diese Zielsetzung konnte dann zur Verwirklichung

weiterer Ziele, wie die Verbindung von Klassenlehrer- und Fachlehrerprinzip, Vermeidung von Fächerzersplitterung und Demokratisierung des Unterrichts führen.

Anlaß des vom gesamten Lehrerkollegium befürworteten und getragenen Reformvorhabens war im Jahre 1968 die Einrichtung der Hauptschule mit neuen Richtlinien und Lehrplänen. Die neu eingerichteten Leistungskurse erforderten aufgrund der Gewährleistung von Durchlässigkeit ein Mindestmaß an gegenseitiger Absprache. Der Stundenplan wurde mit Parallelstrukturen für die betreffenden Fächer in den einzelnen Jahrgangsstufen gestaltet und ermöglichte so den Austausch von Erfahrungen und die gemeinsame Bewältigung von Problemen. Das Doppelstufenkonzept weist dabei folgende Merkmale auf: Die Parallelklassen jedes Jahrgangs bilden jeweils eine Stufe, zwei Stufen wiederum - die Jahrgänge 5/6, 7/8, 9/10 - eine Doppelstufe. Die Lehrerteams sollen dabei mindestens für 4 Jahre in einer Doppelstufe arbeiten, was eine fundierte Kenntnis der Probleme der jeweiligen Stufen und eine Festigung der Lehrer-Lehrerkooperation sichern soll. Zur Ausarbeitung der Unterrichtspläne findet pro Monat eine Teamkonferenz statt, dazu kommen noch eine Menge von Arbeitskreisen, z.B. Medienarbeitskreis usw. Diese Stufenplanung kann als Kompromißlösung zwischen Klassenlehrer- und reinem Fachlehrerprinzip gewertet werden. Die Schüler haben zwar die Möglichkeit, sich von der Bindung an einen Lehrer oder eine Gruppe zu lösen, bleiben aber nicht, wie es beim Fachlehrerprinzip oft der Fall ist, ohne individuelle Betreuung.

Die gemeinsame Arbeit gestaltet sich folgendermaßen:

Koordination der Zeit für die Dauer einer Unterrichtseinheit in den einzelnen Differenzierungskursen, gemeinsame Besprechung der Ziele und gegenseitige Absprache der Lernzielkontrolle, horizontal angelegte Fachkonferenzen der Fachlehrer einer Stufe.

Auf der Basis dieser Organisationsform wurde die Einführung von Epochenunterricht für die Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik und Biologie geplant. Nach Abschluß jeder Epoche wechseln die jeweiligen Lehrer in andere Klassen über. Ein beträchtlicher Vorteil dieses Verfahrens ist, daß jeder Lehrer sich das Fach, das er studiert hat, oder dem seine Neigung gilt, wählen kann, sich einmal auf ein Thema vorbereitet hat und es in drei Klassen realisiert. Der Epochenunterricht war wiederum die Voraussetzung für Formen projektorientierter Arbeit.

Ein Beispiel, wie kooperative Unterrichtsformen an dieser Schule verwirklicht werden, gibt die Themeneinheit Umweltschutz, die im Anschluß an die von den 10. Klassen initiierte Aktion 'Sauberer Schulhof' in Angriff genommen wurde.

Laut Lehrplan bestehen drei Schwerpunkte:

- historischer Aspekt
- geographischer Aspekt
- ökonomischer Aspekt.

Die Schüler entschieden sich für die Bearbeitung je eines Schwerpunkts. Die Erarbeitung erfolgte in Teamteaching. D.h., fast alle Fächer wurden in die Erarbeitung integriert, die gemeinsame Auswertung erfolgte in Großgruppenveranstaltungen. Hauptziel war dabei nicht nur die Erarbeitung von Fakten, sondern die Bewußtseinsänderung, die das praktische Handeln leitet. Die Aktion 'Sauberer Schulhof' soll von allen auch weiterhin mitgetragen werden.

Zwischenstufen zwischen Epochalunterricht und fächerübergreifender Projektarbeit werden mit zeit- und themengleichem Unterricht in verschiedenen Fächern ausgefüllt, deren Motivation sich jedoch wiederum auf die Thematik des Epochenunterrichts bezieht. Vor- und Nachbereitung des Unterrichts wird von den Lehrern arbeitsteilig erstellt. Unumgänglich für diese 'Doppelstufenkonzeption' ist eine besondere Raumaufteilung. Jede Doppelstufe wird in einem Gebäudetrakt untergebracht,

wodurch das Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen den betreffenden Klassen gefördert wird. Auch die Flure können auf diese Weise in die Gestaltung durch die Schüler mit einbezogen werden. Ermöglicht wird dadurch auch die gegenseitige Hospitation der Lehrer und die Durchführung kurzfristiger Maßnahmen. Auch die Medienausstattung wurde nicht mehr zentral gelagert, sondern jede Doppelstufe besitzt ihre eigenen Medien. Die sinnvolle Gestaltung der Pausen bei schlechtem Wetter im Schulgebäude läßt sich ebenfalls durch die geänderte Raumaufteilung gewährleisten. Die parallelen Klassenzimmer erhielten je eine besondere Funktion (Leseraum, Spielraum, Musikraum) und werden von den Schülern wechselseitig benützt.

Damit die Kooperationsstruktur der gesamten Schule nicht in einzelne Teams zerfällt und die gemeinsame Grundposition nicht aus dem Blickfeld gerät, müssen regelmäßig Konferenzen und Diskussionen des gesamten Lehrerkollegiums stattfinden, die das amtlich vorgeschriebene Maß überschreiten.

Auch Unternehmungen außerhalb des Unterrichts und Bildung eines Lehrerrates aus Vertretern der einzelnen Stufen sollen einer Zergliederung entgegenwirken.

Damit die über das übliche Maß hinausgehenden Konferenzen von allen Lehrern besucht werden können, werden die Termine schon zu Anfang des Schuljahres festgelegt. Vor jeder Konferenz werden durch die Schulleitung Konzeptionen über die zu behandelnden Probleme vorgegeben.

Ein weiterer Ausbau der Informationsmöglichkeiten erfolgt durch Vervielfältigung von Konferenzmitschriften und Anschläge am Schwarzen Brett. Rundschreiben des Schulamts gehen vervielfältigt an alle Mitarbeiter, damit die Konferenzen von "Randfragen" freigehalten werden können. Für Ad-hoc-Informationen steht eine Tafel vor dem Lehrerzimmer zur Verfügung.

Für eine so weitreichende Änderung des herkömmlichen Schullebens ist die Ausschöpfung aller gesetzlichen Vorgegebenheiten und die gute Beziehung zu externen Gruppen unumgänglich. So

konnte beispielsweise im Einvernehmen mit dem Schulamt und der Elternschaft erreicht werden, daß der als Studientag deklarierte unterrichtsfreie Tag nach den Halbjahreszeugnissen und die zwei vorgeschriebenen pädagogischen Konferenzen während der Unterrichtsarbeit zu einem Intensivseminar außerhalb der Schule zusammengelegt werden konnten, bei dem die anstehenden Probleme im Plenum und in Kleingruppenarbeit erörtert werden.

Neben der Kooperation der Lehrer untereinander wird an dieser Schule auch die Kooperation mit den Schülern im besonderen Maß gepflegt. Über die sonst übliche (und z.T. sehr eingeschränkte) Funktion der SMV hinaus geschieht dies z.B. durch die Einsetzung eines Verbindungslehrers, der nicht erst bei Konflikten in Funktion tritt, sondern mit den rechtlichen Grundlagen der SMV vertraut, den Schülervertretern von Anfang an mit Rat und Tat zur Seite steht, um diesen Frustrationen durch rein formale Aufgaben zu ersparen. Anstelle des Klassensprechers steht ein Stufensprecher, der im engen Kontakt zu den übrigen Parallelstufensprechern steht und mit diesen einen Doppelstudentenrat bilden kann. Die Wahlen erfolgen in einem nach "großem politischem Vorbild" ausgerichteten Wahlkampf. Damit Demokratie jedoch keine leere Phrase bleibt, sondern sich im realen Tun erweist, haben Schüler Mitspracherecht bei Stufenkonferenzen. Die beteiligten Schüler werden vom Stufensprecher bestimmt.

Der Einfluß des Schülerrats wird an dieser Schule dadurch erweitert, daß er bei Gesamtkonferenzen nicht nur beratende Funktion ausübt, sondern eingeschränktes Stimmrecht besitzt.

Schritt für Schritt konnten auf der Basis kooperativer Zusammenarbeit im Kollegium auch die Kontakte zu den Eltern erweitert werden. Grundlegende Erfahrung, die dabei an dieser Schule gemacht wurde und sich m.E. nach auch verallgemeinern läßt, ist, daß Eltern dann gehemmt sind, ihr Selbstbestimmungsrecht wahrzunehmen, wenn es um theoretisch-pädagogische

Fragen geht. Sie sind aber dann begeistert zur Mitwirkung bereit, wenn es sich um praktische Angelegenheiten handelt, wie z.B. die Neugestaltung des Schulhofs. Hier eröffnen sich oft Möglichkeiten, die bei einer Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer allein nicht ausgeschöpft werden könnten. Erst durch die Anbahnung von Kooperation auf praktischer Ebene wird die Möglichkeit zum Miteinandersprechen geschaffen und erleichtert auch die Zusammenarbeit in schulorganisatorischen Fragen (Bielefeldt/Scholz 1979, 12-58).

Das größte Problem jedes Versuchs, Schule humaner und demokratischer zu gestalten, ist die an der Regelschule notwendige Zensurierung. An der Hauptschule Aldenhoven gelang in gemeinsamer Zusammenarbeit die Erstellung einer differenzierten Punktbewertung, die es dem Schüler ermöglicht, Defizite zu erkennen, was gleichzeitig eine Lernberatung bedeutet. Wenn auch dadurch in keiner Weise der Notendruck aufgehoben ist, so erscheint doch zumindest das Bemühen, die Zensurierung durch eine Richtungsweisung zu ändern, gemeinsam mit den kooperativ erstellten und überprüften Lernzielkontrollen durch das Team, als ein Weg, die Notengebung von ihrem bestrafenden, disziplinierenden und willkürlichen Image zu befreien (ebd. 164-168).

Krisenpunkte

Krisenpunkte beim Verlauf dieses Schulprojekts aufzuzeigen fällt insofern schwer, als der ausführliche Bericht über den inneren Wandel der Hauptschule Aldenhoven nur aufgrund des Erfolges zustandegekommen ist. Intention des Berichts ist zweifelsohne, Optimismus im Hinblick auf die notwendigen inneren Schulreformen zu fördern.

Vermutlich wurde der Erfahrungsbericht auch mit dieser Intention von Erziehungswissenschaftlern, wie z.B. H.J. Ipfling, herausgegeben.

Krisen hat es bei der inneren Reform dieser Schule mit Sicherheit gegeben, sie konnten jedoch, wie das Ergebnisse beweist, in intensiver Kooperation der Kollegen untereinander und mit einer geschickten taktischen Planung bewältigt werden. Eine Hauptschwierigkeit stellt, nach Angabe der Autoren, die mangelhafte Fähigkeit zur Offenheit bei einigen Lehrern dar. Sie tritt in der Haltung, sich nicht "in die Karten schauen zu lassen" in Erscheinung. Diese Einstellung ist aber der Unterrichtsform des Team-teaching hinderlich. Es ist daher notwendig, durch die Offenlegung der Schwierigkeiten schon kooperierender Kollegen die Angstbarrieren bei den anderen abzubauen. Als geeignetstes Vorgehen bei der Festigung der Kooperation untereinander wird von den Autoren das schrittweise Vorgehen "von der Zusammenarbeit mit befreundeten Kollegen bis hin zur Kooperation mit Kollegen, denen man sich weniger verbunden fühlt" befunden. Um Generationsunterschiede und Diskrepanzen im theoretischen Vorwissen bei Lehrerzusammenkünften zu überbrücken, wendet sich die Thematik möglichst bald praktischen Belangen zu, während Grundsatzdiskussionen vermieden werden (ebd. 42 u. 28). Eine weitere Schwierigkeit einer, wie an der Hauptschule Aldenhoven praktizierten Kooperation, resultiert aus einem "gewissen Zwang zur Anpassung" und dadurch zum Zurückstecken eigener Ziele. So erfordern die vielen Konferenzen und Arbeitskreise, die Vorbereitung von Schulfeiern und Testauswertungen außerhalb der Unterrichtszeit eine gewisse Opferbereitschaft. Diese macht sich jedoch durch die Arbeitsentlastung durch Epochenunterricht und arbeitsteilige Unterrichtsvorbereitung sowie die konfliktarme Arbeitsatmosphäre bezahlt (ebd.).

Ergebnisse

Das Doppelstufenkonzept kann m.E. mit Recht als ein gelungenes Modell "innerer Reform", wie sie in dieser Arbeit verstanden

wird, bezeichnet werden. Sowohl nach emotionalen wie auch didaktischen Gesichtspunkten ist das Konzept geeignet, die im vorhergehenden ausführlich geschilderten Mängel der herkömmlichen Schularbeit zumindest zu mindern. Aus unterrichtstheoretischer Sicht ermöglicht die Durchführung von Projekt- und Epochenunterricht die Anleitung der Schüler zur Selbständigkeit und selbstentdeckendem Lernen. Der Teamunterricht macht darüber hinaus die Anbahnung der Kooperationsbereitschaft möglich, wobei v.a. das Beispiel der Lehrer beiträgt. Demokratische Grundsätze werden in dieser Schule nicht nur gelehrt, sondern durch den Ausbau der SMV praktiziert. Positiv anzumerken ist ferner die schrittweise Anbahnung von Elternmitarbeit, die Enttäuschungen durch zu hoch geschraubte Erwartungen und Überforderung zu vermeiden sucht.

Als eine Bestätigung des Erfolgs dieses Reformprojekts kann gewertet werden, daß fast die Hälfte des ursprünglichen Lehrerkollegiums noch an der Schule beschäftigt ist, ebenso wie die Tatsache, daß sich die restlichen Lehrer alle freiwillig an diese Schule gemeldet haben und die meisten von ihnen schon als Studenten oder Referendare an dieser Schule tätig waren und hier ausgebildet wurden (ebd. 20). Ein Interview von Studenten bei Abschlußschülern zeigte auch, daß diese das Doppelstufenkonzept vorwiegend als positiv empfanden (ebd. 21).

Die Anerkennung der erbrachten Leistung wurde den Lehrern aber v.a. dadurch zuteil, daß das Projekt inzwischen zum offiziellen Schulversuch erklärt wurde, die Schule verstärkt zur Lehrerausbildung herangezogen wird und der Westdeutsche Rundfunk in einem 45-minütigen Beitrag 1979 Einblick in die Arbeit dieser Schule gewährte.

Bewertung

Welchen Stellenwert dieses und ähnliche Projekte in der schulischen Innovationsforschung und dem Lehrerstudium einnehmen werden, wird zum größten Teil von der Fähigkeit und dem Willen der Erziehungswissenschaft abhängen, basisorientierte Reformversuche ohne wissenschaftliche Begleitung in ihre Konzeption zu integrieren.

Eine wesentliche Barriere gegen die Generalisierbarkeit muß in der, eine seltene Ausnahme darstellende Kooperationssituation in dieser Schule gesehen werden. An Hand der Unterlagen kann nicht eruiert werden, wie diese vorbildliche Lehrerkoope-
ration zustandegekommen ist. Ergab sie sich per Zufall durch das schicksalhafte Zusammentreffen eines kooperationsberei-
ten, problembewußten Lehrerkollegiums, oder aber gelang es einzelnen Initiatoren, eine Gruppe von anderen Lehrern zu kooperativem Arbeiten zu überzeugen.

Es ist außerdem zu vermuten, daß die Einstellung der Schulverwaltung Reformen gegenüber sich von der sonst üblichen Vorgehensweise unterscheidet.

An einigen Punkten läßt sich jedoch aufzeigen, welche beson-
deren Kriterien Innovationsprozesse in der Schule leiten müßten, um zum Erfolg zu gelangen.

Grundlegend für jede Reform in Schule und Unterricht ist die enge Kooperation und Solidarität der Lehrerschaft an einer Schule. Die genannten Beispiele zeigen, daß aber eine lang anhaltende Lehrerkoope-
ration kaum ohne die Installation von strukturellen Maßnahmen möglich ist, wie z.B. viele ge-
meinsame Veranstaltungen, ein ausgeweitetes und gut funktionierendes Informationsnetz, das Bemühen schon kooperierender Lehrer um Neulinge usw.

Im Gegensatz dazu waren beim Marburger Grundschulprojekt nur jeweils wenige Lehrer einer Schule an der Projektarbeit be-
teiligt. Die Skepsis und die Aversion der anderen Lehrer führ-
te nicht eben zur Erleichterung dieser Arbeit.

Ferner nahm das Doppelstufenkonzept seinen Ausgang bei der konkreten Problemlage und den Bedürfnissen von Lehrern und Schülern und nicht, wie beim Marburger Projekt, in einer nur von Wissenschaftlern "gemutmaßten Problematik".

Ein besonderer Vorteil liegt m.E. auch in dem schrittweisen Vorgehen der Aldenhovener Lehrer von der Festigung der Kooperation untereinander zur gemeinsamen Stundenplanung über die Einrichtung von Epochenunterricht zum Teamteaching. Durch dieses Vorgehen können unverhältnismäßig hohe Erwartungen ebenso eingedämmt werden wie eine zu große Arbeitsbelastung der Lehrer.

Das Projekt kann auch nach den Havelock'schen Kriterien als gelungene Innovation bezeichnet werden, insofern als das Doppelstufenkonzept inzwischen routinemäßig durchgeführt wird, die Lehrer durch den ständigen gegenseitigen Diskurs auch weiterhin innovationsbereit sind und es auf der Basis der Lehrerfortbildung, es durch die Publikation zumindest in beschränktem Rahmen zur Weiterverbreitung kommt und sowohl Lehrer wie auch Schüler ihren Nutzen daraus ziehen können.

4.3 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Zur Darstellung kamen drei Versuche, Schule im Unterricht zu verändern. Zwar kann das Marburger Grundschulprojekt als das wissenschaftlich fundierteste angesehen werden, das sowohl in Umfang und Ergebnis die größte Breitenwirkung zeigen und damit die erziehungswissenschaftliche Diskussion um die Schulreform in Gang halten dürfte. In Durchführung und Ergebnis weist es jedoch eine Reihe von Mängeln auf - wie im vorhergehenden ausführlich dargestellt wurde.

Das Doppelstufenkonzept der Hauptschule Aldenhoven hingegen kann als gelungener Versuch, Schule in der Praxis unter den

allgemein gültigen organisatorischen Vorgaben zu verändern, angesehen werden. Zwar sind Projekte dieser Art nur sehr beschränkt generalisierbar, sie können jedoch durchaus Anregungen geben, wie Reformen auch auf wissenschaftlicher Basis angegangen werden könnten und sollten. Das Doppelstufenkonzept verdeutlicht, wie kaum ein anderes Projekt, daß Lehrerverkooperation wohl die grundlegendste Voraussetzung für Innovationen im Unterricht darstellt. Die Erziehungswissenschaft wäre sicher nicht schlecht beraten, dieses Problemfeld forciert in Angriff zu nehmen.

Ferner zeigt sich, daß schrittweises Vorgehen bei Reformen unter den gegebenen organisatorischen Bedingungen unseres Schulsystems angemessener ist als die Inangriffnahme zu globaler Ziele.

Der Grundschulversuch Gerlingen ist bestes Beispiel dafür, wie einem Innovationsprozeß eine nach ideologischen Gesichtspunkten ausgerichtete, nicht an den wahren Bedürfnissen von Lehrern und Schülern orientierte Zielsetzung zugrundegelegt wurde. Das Ziel des Ehepaares Bosch z.B., reformpädagogische Grundsätze in der Praxis zu verwirklichen, kann als Gegenmaßnahme zu der allgemein gesellschaftskritisch ausgerichteten Pädagogik der frühen 70er Jahre gewertet werden. Die gesellschaftskritischen Grundsätze dagegen, die die beteiligten Lehrer ins Feld führen wollten, lassen sich als Ausfluß der damaligen politischen Situation werten. Auch das Marburger Grundschulprojekt, das ebenfalls zu Anfang der 70er Jahre seinen Ausgang nahm, ist nicht von solchen Prämissen freizusprechen. Diese führten letztlich zu einer zu umfassenden Zielsetzung, wobei die grundlegenden Probleme der Praxis nur am Rande von Bedeutung waren.

5. ABSCHLIESSENDE DISKUSSION

Nach innovationstheoretischen Gesichtspunkten zeigt sich, daß das Schulsystem aufgrund seiner Organisation sowohl im makro- wie auch im mikrosozialen Bereich stark innovationsfeindliche Strukturen enthält. Strategien zur Überwindung der strukturell bedingten Innovationswiderstände, wie z.B. die Partizipation der Lehrer bei der Curriculumreform, brachten, wie an der Arbeit der Regional Pädagogischen Zentren aufgezeigt wurde, keinen Erfolg. Eine Verbesserung innovationsstrategischer Maßnahmen wurde darüber hinaus auch nicht weiter verfolgt. Schulische Reformen werden weiterhin zentral erstellt und gehen per Erlaß an die Praxis, wo sie nach wie vor entweder unzureichend oder gar nicht verwirklicht werden. Die derzeitige Reformsituation im Bildungswesen zusammen mit der grundlegenden Erkenntnis, daß auch bei Partizipation der Lehrer, diese geplanten Innovationen dennoch meist nicht in die Praxis umsetzen können, führte zu einem Standortwechsel in der erziehungswissenschaftlichen Innovationsdebatte. Der Unterricht muß in der Praxis reformiert werden, Lehrer sollen die Reformarbeit im Unterricht selbst leisten, wobei die Erziehungswissenschaft möglichst Hilfestellung leisten sollte. Inwieweit und auf welche Weise Reform von Unterricht in der Praxis möglich ist, zeigt die Darstellung von drei ausgewählten Projekten unterrichtlicher Reform. Die am Problemlösungsmodell Havelocks orientierte Analyse und Bewertung dieser Projekte führt zwar zu keinen empirisch abgesicherten Ergebnissen, läßt jedoch einige zumindest heuristische Annahmen zu.

Innovationen im Unterricht, sollen sie nicht rein individualistisch nur für wenige Klassen und wenige Lehrer Geltung haben, erfordern ein planmäßiges und strategisch gut durchdachtes Vorgehen.

Folgende Bedingungen können aufgrund der Analyse der dargestellten Projekte für Innovationen im Unterricht als unumgänglich angesehen werden.

1. Die Problemstellung muß den tatsächlichen Bedürfnissen und Problemen der Lehrer und der Schüler entsprechen. Das Interesse der Erziehungswissenschaft sollte dementsprechend, von sozialpolitischen und wissenschaftstheoretischen Erkenntnissen zunächst abstrahierend, ihr Augenmerk verstärkt auf die Unterrichtspraxis richten.
2. Die intensive Kooperation möglichst aller Lehrer einer Schule ist unumgänglich für die Durchführung und die Generalisierbarkeit von Reformen im Unterricht. Wo Kooperation nur unzureichend nach dem an Schulen allgemein üblichen Modus stattfindet, muß sie durch geeignete Maßnahmen, z.B. durch Initiativen schon kooperierender Lehrer, geschaffen werden. Allein schon das Problem der Lehrer-Lehrer-Kooperation wäre wegen seiner ausschlaggebenden Bedeutung für die Unterrichtsreform wert, Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung zu werden.
3. Die Aufrechterhaltung der Lehrer-Lehrer-Kooperation sowie die erfolgreiche Durchführung der gesamten Innovation ist abhängig von sorgfältig geplanten strukturellen Maßnahmen, wie z.B. ein ausgedehntes und gut funktionierendes Informationsnetz sowie die Knüpfung von Beziehungen zu einflußreichen und kompetenten Personen oder Personengruppen.
4. Um die Innovationsdurchführung nicht durch externen Widerstand zu gefährden, ist es notwendig, übergeordnete Stellen nicht durch eine den Organisationszielen widersprechende Innovationsplanung 'vor den Kopf zu stoßen', sondern in der Planung zu berücksichtigen, damit sich das Innovationsvorhaben weitgehendst im organisatorischen Rahmen bewegt und bestehende Freiräume voll ausgenutzt werden. Die Kenntnis aller, die Innovation betreffenden recht-

lichen Bedingungen ist daher unumgänglich. Die schulrechtliche Ausbildung von Lehrern läßt bis heute jedoch leider immer noch zu wünschen übrig.

5. Als geeignetes Vorgehen bei Reformen in der Unterrichtspraxis erscheint die Reform der kleinen Schritte. Zu hoch gesteckte und zu globale Ziele führen leicht zu Enttäuschungen und Widerständen bei externen Gruppen und der Administration.
6. Erziehungswissenschaftler sollten auf gleicher Basis mit den Lehrern um die Lösung von Praxisproblemen bemüht sein und tatkräftig Hilfe leisten.

Die Darstellung kann m.E. folgendes verdeutlichen, daß Innovationsstrategien, wie sie für die Organisation von Betrieben oder Verwaltungen von den Wissenschaftlern für geeignet befunden werden, global auf das Schulsystem angewandt, nicht zum Erfolg führen. Das Schulsystem ist nicht nur hierarchisch organisiert, sondern weist sowohl im makro- wie auch im mikrosozialen Bereich komplexe Strukturen und widersprüchliche Zielsetzungen auf, die innovationstheoretische Maßnahmen auch bei sorgfältiger Planung zum Scheitern bringen können. Innovationsstrategische Maßnahmen bringen beim derzeitigen Stand der Dinge nur auf der Basis von Unterricht Erfolg. Die dargestellten Projekte haben gezeigt, daß Innovation im Unterricht zwar ein sehr schwieriges Unterfangen darstellt, unter Ausnutzung aller gegebenen Freiräume im Schulsystem und bei geschickter strategischer Planung jedoch möglich ist. Bedauerlicherweise sind erfolgreiche Beispiele noch nicht sehr zahlreich. Es wäre wünschenswert, wenn sich die Erziehungswissenschaft verstärkt der Schulreform auf der Basis von Unterricht annahmen würde. Neu zu überdenken wäre auch die Einrichtung Regional Pädagogischer Zentren, jedoch weniger zur Planung von Schulreform als vielmehr als Kommunikations- und Fortbildungszentren zur Unterstützung der Reform im Unterricht.

LITERATURVERZEICHNIS

- ACHTENHAGEN, F.: Einige Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Unterrichtswissenschaft, in: Unterrichtswissenschaft, 1979/3, 269-282.
- ACHTENHAGEN, F., SEMBILL, D., STEINHOFF, D.: Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1979, 191-208.
- ADORNO, TH.W.: Tabus über den Lehrerberuf, in: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1970⁷, 70-87.
- APEL, H.J.: Die Schulklasse als institutionalisiertes Lernfeld, in: GRÜNFELD, W./APEL, H.-J.: Die Schule als gesellschaftlicher Spannungsraum. Kastellaun/Düsseldorf 1978.
- ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG, LTG. KLAUS HURRELMANN: Leistung und Versagen - Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1980.
- AREGGER, K.: Interaktion im lehrerzentrierten Curriculumprozeß. Basel 1973.
- AREGGER, K.: Lehrerzentrierte Curriculumreform. Bern/Stuttgart 1974.
- AREGGER, K., WINIGER, X.: Verteilung von Kompetenzen bei Entscheidungen in der künftigen Curriculumentwicklung, in: Unterrichtswissenschaft, 1974/3, 2-12.
- AREGGER, K., FLECHSIG, K.-H. et al.: Lehrerbildung für die Schulreform. Bern/Stuttgart 1975.
- AREGGER, K.: Innovation in sozialen Systemen - ein integriertes Modell am Beispiel der Schule. Bern/Stuttgart 1976a.
- AREGGER, K.: Strukturelle Aspekte der Integration von Lehrerfortbildung in die Curriculumreform: Problemstellung, Modelle, Empfehlungen für künftige Arbeiten, in: HAMEYER, U. et al.: Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim 1976b, 408-420.
- AURIN, K.: Was heißt Humanisierung der Schule? Würzburg 1977.

- BAUER, K.O., BUSSIGEL, M.: Schulentwicklung als Herstellung eines gestörten Gleichgewichts, in: BAUER, K.O./ROLFF, H.G.: Innovation und Schulentwicklung - Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Basel 1978, 155-174.
- BAUER, K.O., PARDON, H.: Können Schulen sich ändern? Basel 1978.
- BAUER, K.O., ROLFF, H.G.: Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung, in: dies. (Hrsg.). Innovation und Schulentwicklung - Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Basel 1978, 220-259.
- BAUER, W.: Lehrerarbeit und Lehrerbewußtsein. München 1980.
- DIE BAYERISCHE SCHULE: Maulkorberlaß vor dem Landtag, in: Die Bayerische Schule, 1983/7, 18f.
- BECK, J., SCHMIDT, L.: Schulreform oder der sogenannte Fortschritt. Kastellaun/Düsseldorf 1970.
- BIELEFELDT, H., SCHOLZ, G.: Kooperation in der Schule - Erfahrungen von Lehrern an einer Hauptschule. München 1979.
- BITTLINGER, L. et al.: Lehrer und Lehrplan in der Grundschule. München 1980.
- BLAU, P.M.: Die Dynamik bürokratischer Strukturen, in: MAYNTZ, R. (Hrsg.). Bürokratische Organisation. Köln/Berlin 1968, 310-323.
- BÖHNISCH, W.: Personale Widerstände bei der Durchsetzung von Innovationen. Stuttgart 1979.
- BRAUN, F., GLOWKA, D.: Die Differenzierung des Schulwesens als Gegenstand von Reformen, in: dies. Schulreform und Gesellschaft, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 1975.
- BRANDENBURG, A.G.: Die Innovationsentscheidung. Göttingen 1975.
- BREZINKA, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München/Basel 1981².
- BROMME, R.: Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Weinheim/Basel 1981.
- BRÜGELMANN, H.: Strategien zur Curriculumreform - eine kritische Bestandsaufnahme in den Ländern der BRD. Tübingen 1975.

- BRÜGELMANN, H.: Curriculuminnovation - eine Dienstleistung für die Unterrichtspraxis, in: SEYBOLD, H.-J. (Hrsg.). Innovation im Unterricht - Praxisnahe Curriculumentwicklung und pädagogische Innovationsforschung. Ravensburg 1976.
- BULLA, H., DOMNICK, J.: Wandel durch Organisationsentwicklung, in: BAUER, K.O./ROLFF, H.G.: Innovation und Schulentwicklung - Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Basel 1978.
- BULLA, H., DOMNICK, J., WOLF, CH.: Pädagogische Innovationsforschung als konstruktive Schulforschung, in: SEYBOLD, H.-J. (Hrsg.). Innovation im Unterricht - Praxisnahe Curriculumentwicklung und pädagogische Innovationsforschung. Ravensburg 1976, 133-152.
- CAMPENHAUSEN, A. v.: Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft. Göttingen 1967.
- COMBE, A.: Kritik der Lehrerrolle - Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München 1972.
- DAHRENDORF, R.: Sozialstruktur des Betriebs - Betriebssoziologie. Wiesbaden 1959.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Bonn 1974.
- DÖRING, K.W.: Lehrerverhalten - Forschung, Theorie, Praxis. Weinheim/Basel 1980.
- EBERT, W.: Rede auf der Landesdelegiertenversammlung, Pfingsten 1981, in: Die Bayerische Schule, 1982/5, 4-7.
- EBERT, W.: Schule und Recht. München 1982.
- EICKHORST, A.: Innovation im Unterricht - Bestandsaufnahme und Klassifikation empirischer Forschungsergebnisse zur Lernorganisation. München 1981.
- EIGENMANN, J.: Allgemeine Merkmale und Zielsetzungen des Projekts als Grundlage für übergreifende Klassifikationskriterien, in: HAMEYER, U. et al.: Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim/Basel 1976, 172-199.
- ENGELHARDT, M. v.: Die pädagogische Arbeit des Lehrers. Paderborn/München 1982.

ENNEBACH, W.: Schulreform und Reformbarrieren. München/Wien 1980.

EXEMPEL Exempel - oder was aus einem Schulversuch wurde. Möglichkeiten und Grenzen bei der Veränderung der Grundschule. Autorengruppe Gerlingen. Gießen 1975.

FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974.

FEND, H.: Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore 1980.

FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim/Basel 1982.

FLECHSIG, K.H.: Qualifizierung der Lehrer für die Praxis, in: AREGGER, K./FLECHSIG, K.H. et al.: Lehrerbildung für die Schulreform. Bern/Stuttgart 1975, 41-60.

FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt - Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München/Zürich 1977.

FREY, K.: Elemente curricularer Modelle, in: ADL-AMINI, B./KONZLI, R. (Hrsg.). Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980a, 142-157.

FREY, K.: Curriculum, in: Handlexikon der Erziehungswissenschaft. ROTH, L. (Hrsg.). Reinbek 1980b, 76-85.

FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen 1980.

FURCK, C.L.: Innere oder äußere Schulreform?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 13/1967/2, 99-115.

FÜRSTENAU, P.: Neuere Entwicklung der Bürokratieforschung und das Schulwesen - ein organisationssoziologischer Beitrag, in: FURCK, C.L.: Zur Theorie der Schule. Weinheim/Basel 1969b, 9-25.

GAMM, H.-J.: Kritische Schule. München 1970.

GEISSLER, E.E.: Unterricht (und Erziehung), in: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. ROTH, L. (Hrsg.). Reinbek 1980, 438-442.

GERNER, B.: Das Selbstverständnis von Lehrern. Darmstadt 1977.

GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim/Basel 1976⁵.

- GROEBEN, N., SCHEELE, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt 1977.
- GRODDECK, R.: Was heißt "Krise der Schule"?, in: Die Deutsche Schule, 67/1975/9 und 10.
- GRÖBER, G., KOCH, B., STÖCKER, H.: Das Marburger Grundschulprojekt - Unterrichtseinheiten und Konzepte, in: Die Grundschule 1978/2, 52-60.
- GRÜNFELD, W.: Zum Organisationsprinzip der Schule, in: GRÜNFELD, W./APEL, H.J.: Die Schule als gesellschaftlicher Spannungsraum. Kastellaun/Düsseldorf 1978.
- HACKER, H.: Curriculumplanung und Lehrerrolle. Weinheim/Basel 1975.
- HAMEYER, U.: Entwicklungslinien der Curriculuminnovation, in: HAMEYER, U. et al.: Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim/Basel 1976.
- HAMMER, W.: Untersuchung zum Erziehungsverständnis von Grund- und Hauptschullehrern. München 1975.
- HANKE, B., LOHMÖLLER, J.-B., MANDL, H.: Schichtspezifische Faktorenstrukturen in Schülerbeurteilungen?, in: Unterrichtswissenschaft, 1975/3, 19-29.
- HÄNSEL, D.: Die Anpassung des Lehrers. Weinheim 1975.
- HAVELOCK, R.D.: Schulinnovation - ein Leitfaden. Bern/Stuttgart 1976.
- HECKEL, H., SEIPP, P.: Schulrechtskunde. Neuwied/Darmstadt 1976.
- HEINZE, TH., LOSER, W., THIEMANN, F.: Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München/Wien/Baltimore 1981.
- HEITGER, M.: Die Wiedergewinnung des Erzieherischen, in: ders. Die innere Schulreform. Wien/Freiburg/Basel 1981.
- HOFER, M.: Handlung und Handlungstheorien, in: SCHIEFELE, H./KRAPP, A. (Hrsg.). Handlexikon zur pädagogischen Psychologie. München 1981.
- HOFFMANN, D.: Erziehungswissenschaft - eine Einführung. Stuttgart/Berlin 1980.
- HOFSTÄTTER, P.R.: Psychologie. Hamburg 1957.
- HOPF, A.: Lehrerbewußtsein im Wandel. Düsseldorf 1974.

HOPPE, H.: Über das Interesse von Lehrern an ihrem Beruf, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1/1981a/11, 241-260.

HOPPE, H.: Die neue Lehrrelite. Frankfurt/New York 1981b.

HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975.

HUTMACHER, W., TRIER, U.: Zusammenarbeit zwischen Forschung, Praxis, Schulverwaltung und Politik, in: HAMEYER, U. et al.: Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim/Basel 1976, 97-115.

IPFLING, H.-J.: Die Erzieherpersönlichkeit des Lehrers, in: HAIDL, M.: Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozialintegrativen Unterricht. München 1980.

IPFLING, H.-J.: Der Lehrer als Schlüsselfigur der inneren Schulreform, in: HEITGER, M.: Die innere Schulreform. Wien/Freiburg/Basel 1981.

KERSCHENSTEINER, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig 1921.

KLAFKI, W.: Gruppenbeziehungen im Erziehungsprozeß, in: Funkkolleg 7, Erziehungswissenschaft 1. Frankfurt 1970.

KLAFKI, W.: Die Methoden des Unterrichts und der Erziehung, in: Funkkolleg 8, Erziehungswissenschaft 2. Frankfurt 1970.

KLAFKI, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: ADL-AMINI, B./KÖNZLI, R. (Hrsg.). Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980.

KLAFKI, W.: Werkstattbericht aus dem 'Marburger Grundschulprojekt', in: HAMEYER, U./HAFT, H. (Hrsg.). Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte. Weinheim/Basel 1977.

KLAFKI, W., SCHEFFER, U., KOCH-PRIEWE, B., STÖCKER, H., HUSCHKE, P., STANG, H. et al.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung - Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts. Weinheim 1982.

KLINGLER, J.: Der Blick durch die Augen des Fremden. Eltern und Lehrer sehen einander im Spiegel, in: HEITGER, M.: Innere Schulreform. Wien/Freiburg/Basel 1981.

- KOB, J.P.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Stuttgart 1963.
- KOCH, J.J.: Lehrer - Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm 1972.
- KÖCKEIS-STANGL, E.: Methoden der Sozialisationsforschung, in: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.). Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980.
- KÖHLER, W.: Annahme verweigert. Das Volksbegehren gegen die kooperative Schule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1978.
- KÖNIG, E.: Was leistet die empirische Erziehungswissenschaft für die Praxis?, in: Unterrichtswissenschaft, 1979/3, 263-268.
- KOSIOL, E.: Organisation der Unternehmung. Wiesbaden 1962.
- KRAPP, A., PRELL, S.: Empirische Forschungsmethoden. München 1975.
- KRÖGER, H.H.: Curriculumreform in der Bundesrepublik Deutschland. Perspektiven einer handlungsorientierten Alternative. Meisenheim 1977.
- LANTERMANN, E.D.: Interaktionen. Person, Situation, Handlung. München 1980.
- LAING, R.D., PHILIPSON, H., LEE, A.R.: Interpersonelle Wahrnehmung. Frankfurt 1973.
- LAURENZEN, A., RADTKE, F.O.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Was nun? Erfahrungen mit einer Innovationsstrategie, in: Die Deutsche Schule, 1980 7/8, 416-424.
- LEHMANN, F.: Schulrecht für Erzieher. München 1976.
- LESCHINSKY, A., ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Frankfurt/Berlin/Wien 1976.
- LOHMANN, CH., PROSE, F.: Organisation und Interaktion in der Schule. Köln 1975.
- LUHMANN, N.: Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin 1972.
- LUHMANN, N.: Politische Planung. Opladen 1971.
- LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung. Opladen 1981.

- LUHMANN, N.: Macht. Stuttgart 1975.
- LÖTKENS, CH.: Die Schule als Mittelklasseninstitution, in: HINTZ, P.: Soziologie der Schule. Köln 1959.
- MAGER, F.: Über die Verunsicherung des Lehrers durch Öffentlichkeit und Eltern, in: IPFLING, H.-J. (Hrsg.). Verunsicherte Lehrer. Ein Stand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München 1974.
- MAIER, H., PFISTER, H.-J.: Was kennzeichnet die Lehrerpersönlichkeit, in: GUDJONS, H./REINERT, G.B. (Hrsg.). Lehrer ohne Maske. Königstein 1981.
- MAYNTZ, R.: Soziologie der Organisation. Reinbek 1963.
- MAYNTZ, R.: Die soziale Organisation des Industriebetriebs. Stuttgart 1966.
- MEAD, G.H.: Geist, Identität, Gesellschaft (1934). Frankfurt 1991.
- MOGEL, H.: Die Lehrerpersönlichkeit. Aspekte ihrer Erforschung, in: HINSCH, R. et al.: Lehrer in Erziehung und Unterricht. Hannover/Dortmund 1980.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOSER, H.: Innovationsstrategische Konzipierung an Projekten im Sinne handlungsorientierter Curriculumforschung, in: HAMEYER, U. et al.: Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim 1976, 97-115.
- MÖLLER, P.: Politische Struktur und Schulreform, in: BRAUN, F./GLOWKA, D.: Schulreform und Gesellschaft, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 1975.
- MÖLLER, H.A.: Das Selbstbewußtsein des Lehrers. Bonn 1981.
- MÖLLER-FOHRBRODT, G.: Wie sind Lehrer wirklich? Stuttgart 1973.
- MÖLLER-FOHRBRODT, G.: Sind Lehrerstudenten anders?, in: HINSCH, R. et al.: Der Lehrer in Erziehung und Unterricht. Hannover/Dortmund 1980.
- NAVE-HERZ, R.: Die Rolle des Lehrers. Neuwied/Darmstadt 1977.
- NELLE, M.: Lehrerin und Mutter, in: Die Deutsche Schule, 1982/4, 295-303.
- NEUER BROCKHAUS Wiesbaden 1959, Bd. 4.

- NICKEL, H.: Theoretische und praktische Aspekte eines Erziehungstrainings, in: BRANDSTÄTTER, J. et al. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven. Stuttgart 1979.
- NIEMANN, H.J.: Der Lehrer und sein Beruf. Dimensionsanalytische Einstellungsuntersuchung. Weinheim 1970.
- NÖTH, W.: Bedingungen der Entwicklung eines Gesamtschulversuchs, in: BAUER, K.O./ROLFF, H.G. (Hrsg.). Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Basel 1978, 11-42.
- OBLINGER, H.: Die Schule in der Gesellschaft. Donauwörth 1981.
- ORTER, R.: Lehrerurteil - Lehrervorteil, in: Unterrichtswissenschaft, 1975/2.
- OTTO, B.: Der Lehrer als Kollege. Weinheim 1978.
- PAUSE, G.: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, in: Handbuch der Unterrichtsforschung, hrsg. von INGENKAMP, K.H., Teil 2. Weinheim 1973, 1357-1508.
- PETER, H.-U.: Die Schule als soziale Organisation. Eine organisationssoziologische Untersuchung unter bes. Berücksichtigung der Zielproblematik, der Mitgliederstruktur und des Rollenkonflikts. Weinheim 1973.
- PETERSSEN, W.H.: Didaktik, in: Handbuch der Unterrichtswissenschaft. ROTH, L. (Hrsg.). Reinbek 1980, 96-104.
- PETRY, CH.: Schulnahe Curriculumentwicklung - wie nah an der Schule?, in: SEYBOLD, H.-J. (Hrsg.). Innovation im Unterricht - Praxisnahe Curriculumentwicklung und pädagogische Innovationsforschung. Ravensburg 1976, 96-104.
- PFETSCH, F.R.: Zum Stand der Innovationsforschung, in: NEULOH, O./RUEGG, W.: Innovationsforschung als multidisziplinäre Aufgabe. Göttingen 1975, 9-20.
- PFINGSTEN, U.: Sinn und Unsinn der Persönlichkeitsforschung, in: HINSCH, R. et al.: Der Lehrer in Erziehung und Unterricht. Hannover/Dortmund 1980.
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg 1964.

- POSCHARDT, D.: Das Lehrerideal des Schulrats, in: Lehrerbild und Lehrerbildung, hrsg. von IPFLING, H.-J. München 1975.
- REINERT, G.B., HEYDER, S.: Der "gute Lehrer". Impressionen zur Lehrerpersönlichkeit als tragende Determinante der Lehrer-Schüler-Beziehung, in: GUDJONS, H./REINERT, G.B. (Hrsg.). Lehrer ohne Maske. Königstein 1981.
- ROLFF, H.G.: Soziologie der Schulreform. Weinheim/Basel 1980.
- RUMPF, H.: Tagebuch eines Studienrates. Braunschweig 1966.
- RUMPF, H., SINGER, K. (unveröff.): Tagung der Akademie für pädagogische Entwicklung und Bildungsreform (Referate, Berichte und Materialien) vom 27.06.-29.06.80, 83-85.
- SANTINI, B.: Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Weinheim 1971.
- SAUER, K.: Schule. Institution, in: Handlexikon der Erziehungswissenschaft. ROTH, L. (Hrsg.). Reinbek 1980, 352-357.
- SEYBOLD, H.-J.: Praxisnahe Curriculumentwicklung und pädagogische Innovationsforschung, in: ders. Innovation im Unterricht. Ravensburg 1976.
- SINGER, K.: Maßstäbe für eine humane Schule. Frankfurt 1981.
- SINGER, K.: Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik. München 1970.
- SCHEFFER, R., STEFFENS, U.: Kooperative Lehrerfortbildung und Begleitforschung, in: SEYBOLD, H.-J. (Hrsg.). Innovation im Unterricht. Ravensburg 1976.
- SCHEILKE, CH.: Versuch zur Selbsterneuerung einer Grundschule, in: BAUER, K.O./ROLFF, H.G.: Innovation und Schulentwicklung - Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Basel 1978, 175-191.
- SCHELSKY, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1957.
- SCHMIDT, P.: Innovation. Diffusion von Neuerungen im sozialen Bereich. Hamburg 1976.
- SCHNEEWIND, K.: Persönlichkeitstheorien, in: SCHIEFELE, H./KRAPP, A. (Hrsg.). Handbuch zur pädagogischen Psychologie. München 1981.

- SCHNEIDER, U.: Sozialisationswissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung. Frankfurt/New York 1980.
- SCHREIER, H.: Das Marburger Grundschulprojekt. Rezension. Schulnahe Curriculumentwicklung, in: Die Grundschule, 1983/6, 42-44.
- SCHULZ, W.: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule, in: FURCK, C.W. (Hrsg.). Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969.
- SCHULZ, W.: Unterricht. Analyse, Planung, in: HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1970.
- SCHULZ, W.: Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktion in der Alltagspraxis, in: ADL-AMINI, B./KÖNZLI, R. (Hrsg.). Didaktische Modelle der Unterrichtsplanung. München 1980.
- SCHULZ, W.: Unterrichtsplanung. München/Wien/Baltimore 1980.
- SCHUMPETER, J.A.: Theorie der wissenschaftlichen Entwicklung. Berlin 1964.
- SCHÖTTE, W.: Schule und Recht, in: betrifft:erziehung, 1977/2, 35-40.
- SCHWAB, H.: Reformeinstellung bei Schulräten, in: BAUER, K.O./ROLFF, H.G.: Innovation und Schulentwicklung - Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Basel 1978.
- STRUCK, P.: Tagung der Akademie für pädagogische Entwicklung und Bildungsreform (Referate, Berichte und Materialien) vom 27.06.-29.06.80, 142-152.
- SUIN DE BOUTEMARD, B.: Schule. Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz. München 1975.
- TAUSCH, R., TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1971⁶.
- THIEMANN, F.: Beitrag empirischer Unterrichtsforschung für die Konzeption von Unterricht. Bad Heilbrunn 1973.
- ULICH, K.: Lehrerberuf und Schulsystem. Sozialpsychologische Beiträge für die Lehrerbildung. München 1978.
- WAGNER, C.: Person, Struktur, Organisation. Berlin 1979.
- WAGNER-WINTERHAGER, L.: Die Angst des Lehrers vor der Erziehung, in: Die Deutsche Schule, 1982/4, 259-271.

- WALZ, D.: Grundlagen und Richtungen der Innovationsforschung, in: NEULOH, D./RUEGG, W.: Innovationsforschung als multidisziplinäre Aufgabe. Göttingen 1975.
- WÄLTZ, B.: Berufsbelastung und Realitätsdeutung von Lehrern. Bensheim 1980.
- WAX, H.: Die Gehorsamspflicht der bayerischen Beamten. Dissertation. München o.J.
- WARWICK, D., WINKEL, R.: Alternativen zur Curriculumreform oder: Fünf englische Schulen berichten. Heidelberg 1974.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen 1976⁵.
- WEHLE, G.: Innovation, in: Handlexikon der Erziehungswissenschaft. ROTH, L. (Hrsg.). Reinbek 1980, 228-230
- WEIDENMANN, B.: Deformiert der Lehrerberuf die Persönlichkeit, in: GUDJONS, H./Reinert, G.B. (Hrsg.). Lehrer ohne Maske. Königstein 1981.
- WEIDENMANN, B.: Emotionen von Lehrern in einem Handlungskonzept, in: HOFER, M.: Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München 1981, 255-277.
- WELLENDORF, F.: Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule, in: FURCK, C.L.: Zur Theorie der Schule. Weinheim/Basel 1969, 91-110.
- WERBIK, H.: Handlungstheorien. Stuttgart 1978.
- WESTPHALEN, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung. Eine Einführung in die Curriculumreform am Beispiel Bayerns. Donauwörth 1975.
- WIEBECKE, F.: Curriculumentwicklung und Öffentlichkeit. Frankfurt 1980.
- WINKEL, H.P.: Über die positive Funktion der Verunsicherung im Lehrerberuf, in: IPFLING, H.-J.: Verunsicherte Lehrer. München 1974, 47-56.
- WURZBACHER, TH.: Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart 1963.
- ZINNECKER, J. (Hrsg.). Der heimliche Lehrplan. Weinheim/Basel 1975.

ZINNECKER, J., STICKELMANN, B., MÖLLER, E., HEINZE, TH.:
Die Praxis von Handlungsforschung - Berichte aus
einem Schulprojekt. München 1975.

